MASTER
NEGATIVE
NO. 92-80594-3

MICROFILMED 1992

COLUMBIA UNIVERSITY LIBRARIES/NEW YORK

as part of the
"Foundations of Western Civilization Preservation Project"

Funded by the
NATIONAL ENDOWMENT FOR THE HUMANITIES

Reproductions may not be made without permission from
Columbia University Library

COPYRIGHT STATEMENT

The copyright law of the United States -- Title 17, United States Code -- concerns the making of photocopies or other reproductions of copyrighted material...

Columbia University Library reserves the right to refuse to accept a copy order if, in its judgement, fulfillment of the order would involve violation of the copyright law.

AUTHOR:

UFER, CHR.

TITLE:

VORSCHULE DER PADAGOGIK HERBARTS

PLACE:

DRESDEN

DATE:

1883

Master Negative #

92-80594-3

COLUMBIA UNIVERSITY LIBRARIES
PRESERVATION DEPARTMENT

BIBLIOGRAPHIC MICROFORM TARGET

Original Material as Filmed - Existing Bibliographic Record

```
BKS/SAVE  Books       FUL/BIB   NYCG92-B24965         Acquisitions     NYCG-PT
Record 1 of 0 - SAVE record
+
 ID:NYCG92-B24965            RTYP:a    ST:s    FRN:   MS:   EL:       AD:04-09-92
 CC:9668  BLT:am      DCF:?   CSC:?   MOD:    SNR:      ATC:        UD:04-09-92
 CP:gw      L:ger     INT:?   GPC:?   BIO:?   FIC:?     CON:???
 PC:s       PD:1883/          REP:?   CPI:?   FSI:?     ILC:????   II:?
 MMD:       OR:   POL:   DM:    RR:          COL:      EML:      GEN:   BSE:
 040      NNC‡cNNC
 100 1    Ufer, Chr.
 245 10   Vorschule der Padagogik Herbarts‡h[microform]‡cvon Chr. Ufer.
 260      Dresden,‡bVerlag von Bleyl & Kaemmerer,‡c1883.
 300      64 p.
 LDG      ORIG
 QD       04-09-92
```

Restrictions on Use:

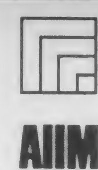
TECHNICAL MICROFORM DATA

FILM SIZE: 35mm REDUCTION RATIO: 11x

IMAGE PLACEMENT: IA (IIA) IB IIB

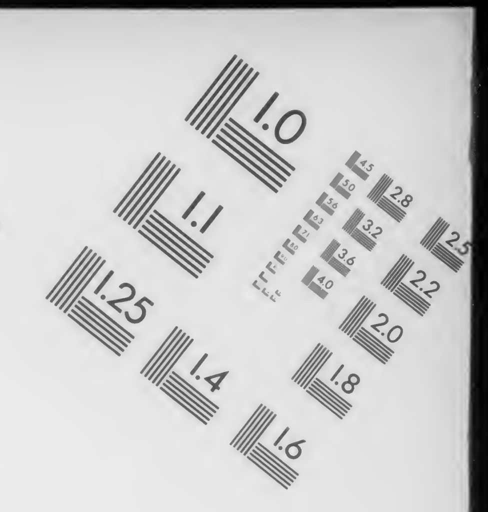
DATE FILMED: 22 May 92 INITIALS Emil

FILMED BY: RESEARCH PUBLICATIONS, INC WOODBRIDGE, CT



AIIM

Association for Information and Image Management
1100 Wayne Avenue, Suite 1100
Silver Spring, Maryland 20910
301/587-8202

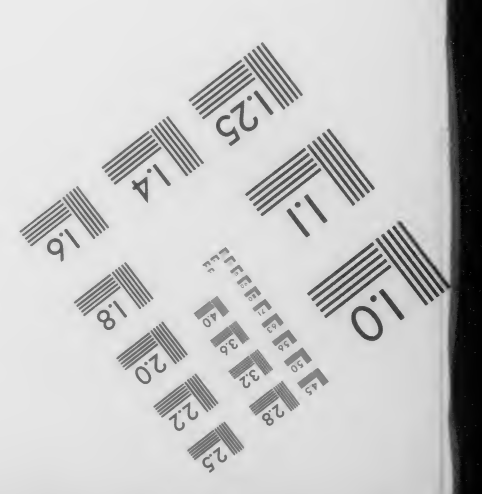


Centimeter

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 mm

1 2 3 4 5

Inches



MANUFACTURED TO AIIM STANDARDS
BY APPLIED IMAGE, INC.



GUSTAV E. STECHERT
828 Broadway
NEW-YORK.

193H41 DU2

Columbia College
in the City of New York



Library.

Phil. Dept

Vorschule

der

Pädagogik Herbarts

von

Chr. Ufer.

DRESDEN,
Verlag von Bleyl & Kaemmerer.
1883.

Dem

verdienstvollen Förderer wissenschaftlicher Pädagogik

Herrn Rektor **F. W. Dörpfeld**

zu Gerresheim

in Verehrung gewidmet

vom

Verfasser.

135275

Vorwort.

Je mehr sich die Überzeugung von der Notwendigkeit einer tiefern Erfassung der Erziehungslehre Bahn bricht, um so grössere Beachtung gewinnen die Schriften Herbarts und seiner Schule. Zwei Umstände sind es vornehmlich, welche das Studium derselben erschweren: der befremdende Charakter der Schulsprache und der innige Zusammenhang der Pädagogik Herbarts mit seiner Psychologie und Ethik. Die vorliegende Schrift will nach beiden Richtungen demjenigen den Weg ebnen, der sich eingehend mit den grundlegenden Werken zu beschäftigen gedenkt: sodann möchte sie auch solchen Lesern einen Dienst erweisen, denen es nur um eine übersichtliche Orientierung zu thun ist. Dass der Verfasser die Schriften und Aufsätze der bedeutendsten Vertreter Herbartscher Pädagogik wie Ziller, Stoy, Willmann, Dörpfeld, Rein, Just, Staude u. a. verwertet hat, wird der Kundige unschwer erkennen; dass er neben selbst gefertigten Lehrproben auch einige von anerkannten Meistern bietet, dürfte wohl willkommen sein.

Elberfeld, Weihnachten 1882.

Chr. Ufer.



Einleitung.

Unter allen Naturwesen ist nur der Mensch erziehungsfähig. Tiere können nicht erzogen, höchstens dressiert werden. Die Erziehung ist eine Einwirkung auf den Menschen. Wenn ein Mensch als wohlerzogen bezeichnet wird, so denkt man dabei nicht an körperliche Eigenschaften; die erziehliche Einwirkung richtet sich auf die Seele und berücksichtigt den Leib nur, insofern die Pflege des letztern der erstern mittelbar zu gute kommt. Erziehung ist eine Einwirkung auf die Seele des Zöglings. Die Erziehung nimmt viel Zeit in Anspruch, denn bei ihr ist viel und vielerei zu thun. Wer eine grössere komplizierte Arbeit beginnt, macht sich zuvor einen Plan, den er zu befolgen denkt. So ist es auch bei der Erziehung; sie besteht in einer planmässigen Einwirkung auf die Seele des Zöglings. Um auf die Seele einwirken zu können, muss man sie kennen; der Erzieher bedarf daher zu seiner Orientierung der Seelenlehre oder Psychologie; sie ist eine Hilfswissenschaft der Pädagogik. Herbart sagt von ihr: „Die Psychologie ist die erste Wissenschaft des Erziehers; erst müssen wir sie haben, bevor wir von einer einzigen Stunde bestimmen können, was darin recht gemacht und was verfehlt sei.“

Wer etwas thut, hat ein bestimmtes Ziel, welches er zu erreichen strebt. Auch der Erzieher muss sich ein solches stellen und darf dasselbe niemals ausser acht lassen; keine einzelne Massnahme darf dem Ziele widersprechen. Der Erzieher will den Zögling zu einem sittlichen Verhalten anleiten und ihm die Möglichkeit gewähren, später auf der betretenen Bahn zu beharren und dieselbe selbständig weiter zu verfolgen. Zur klaren Erkenntnis des Zieles im allgemeinen wie in den einzelnen Teilen verhilft die Lehre vom Guten, Ethik oder praktische Philosophie genannt. Sie muss darum als die zweite Hilfswissenschaft der Pädagogik bezeichnet werden. Herbart war der erste, welcher die Erziehungslehre auf Psychologie und Ethik gründete. Sein Schüler Ziller kennt noch eine dritte Hilfswissenschaft, die Religionslehre.

A. Psychologisches.

Zwischen Seele und Körper besteht ein Unterschied. Ältere und neuere Philosophen haben dies bestritten; doch sind ihre Beweismittel weniger gewichtig als die Gegengründe. Der erste, welcher die Seele ausdrücklich für etwas Unkörperliches erklärte, war Pythagoras; gefördert und gereinigt wurde seine Auffassung durch Plato und besonders durch Aristoteles, an dessen

Erklärung man bis auf die Gegenwart im wesentlichen durchgängig festgehalten hat.*) Seele bedeutet wörtlich das Bewegende, Lebende, Regsame, und das Wort hat mit „See“ die Wurzel si, siv gemein. Ihr Inhalt ist stets in grösserer oder geringerer Bewegung. Der Seeleninhalt kann mannigfache Formen annehmen, deren Gesamtheit man Geist nennt. Die Seele bringt der Mensch mit auf die Welt; der Geist dagegen, wie weiter klar gemacht werden soll, wird erst erworben. Wir fassen die Seele auf als ein unkörperliches, einfaches, persönliches Wesen, in welchem Denken, Fühlen und Wollen vor sich geht. Als Wohnsitz der Seele gilt das Gehirn.

Leib und Seele, obwohl unterschieden, stehen in inniger Wechselwirkung. Ein körperlich Erkrankter ist unfähig zu ernster geistiger Arbeit. Seelenschmerz und Sorge verraten sich durch krankhaft blasse Gesichtsfarbe. Im Gesichtsausdruck vermögen wir meist die herrschende Geistesstimmung zu erkennen. Einem äussern Körperzustande entspricht stets und allgemein ein innerer Seelenzustand und umgekehrt. Das Mittel (Medium) der Übertragung sind die Nerven.

Vergleichen wir einen Erwachsenen mit einem dreijährigen Kinde, so erkennen wir, dass jener einen viel reicheren Gedanken- oder Seeleninhalt hat als dieses, und das dreijährige Kind hat wiederum einen reicheren Seeleninhalt als ein einjähriges. So liegt denn die Vermutung nahe, dass das neugeborene Kind noch gar keinen Seeleninhalt habe. Die Wahrscheinlichkeit dieser Vermutung wird durch Männer der Wissenschaft unterstützt. Für die Erziehung ist der genannte Umstand von grundlegender Bedeutung. Die Seele ist keiner Veränderung in ihrer Qualität zugänglich. Der Pädagogik wird es deshalb untersagt, sich die Seele als einen formbaren Stoff zu denken, dem man beliebige Eindrücke geben könne; eben so wenig darf man die Seele für etwas halten, das bei der Geburt noch nicht vollendet wäre; das, was sie ist, ist sie auch schon bei der Geburt und bleibt sie alle Zeit ohne ein Mehr oder Weniger. Werdend und veränderlich ist nur der Inhalt, und nur auf ihn vermag die Erziehung unter besondern Umständen und bis zu einem gewissen Grade gestaltenden Einfluss zu gewinnen.

Die erziehliche Einwirkung ist notwendig, weil die Seele weder selbst ein Keim ist, noch eine keimartige angeborene Bildung in sich trägt, worin die spätere geistige Gestalt des einzelnen Menschen vorbereitet wäre, und woraus sie unter den für ihre Entwickelung günstigen Umständen eben so mühelos wie die Pflanze aus ihrem Keime hervorginge. Es muss demgemäss auch die Qualität der menschlichen Seelen nahezu gleich sein. Besondere Anlagen hat die Seele an sich nicht; die geistigen Züge der angeborenen Anlage sind im körperlichen Organismus begründet. Die Seele kann aber eine Naturanlage erwerben. In diesen Worten liegt kein Widerspruch: Die erworbene Naturanlage entsteht durch die besondere Lage, in die der Mensch durch seine Geburt und seine frühesten Lebensverhältnisse gesetzt wird und die für jeden Menschen notwendig eine eigentümliche ist. Die Eigentümlichkeit der äusseren Lage, worin sich das Kind befindet, ist aus zwei Faktoren zusammengesetzt, aus dem Orte, an welchem, und aus der Gesellschaft, in welcher es heranwächst. Die Bedeutsamkeit dieser Umstände mögen einige Beispiele beweisen. Von Linné wissen wir, dass seine

*) Seine Theorie der „Seelenvermögen“ ist seit Herbart aufgegeben.

Eltern den schönsten Garten in der Landeshauptmannschaft besassen. Seine Mutter hatte die Gewohnheit, wenn er als kleines Kind schrie, ihm eine Blume in die Hand zu geben, um ihn zu beruhigen. Sein Vater, ein Geistlicher, liebte es, Besuchern den Garten zu zeigen und ihnen das Merkwürdige an den Pflanzen auseinander zu setzen. Diesen Auseinandersetzungen pflegte schon der vierjährige Knabe beizuwohnen. Er fragte nach Kinderart beständig den Vater nach den Namen der Pflanzen, und dieser hielt darauf, dass er sie nicht wieder vergass. — Von Zinzendorf wird uns erzählt, dass er im Hause seiner Grossmutter erzogen wurde, wo man täglich aus der Bibel und den Schriften Luthers und anderer frommer Männer vorlas. Spener war daselbst Hausfreund, und schon im vierten Jahre segnete er den Knaben unter feierlicher Handauflegung zur Beförderung des Reiches Jesu ein. Dieser Funke wurde dann durch Männer wie Francke und Canstein, die ebenfalls das Haus besuchten, eifrig genährt.

Besondere Seelenvermögen giebt es nicht; Denken, Fühlen und Wollen, seit Aristoteles fälschlicherweise als „Vermögen des menschlichen Geistes“ bezeichnet, sind Zustände im Seeleninhalte.

Körperliche Reize wirken auf die Seele; sie werden in der Seele empfunden. Die Vermittelung besorgen die Nerven. Bestimmte Nerven werden nur durch bestimmte Reize in Thätigkeit gesetzt. Wir geben ein Beispiel. Die dem Gesichtssinne angemessenen Reize sind die Lichtstrahlen. Dieselben nehmen im Auge folgenden Weg. Sie durchdringen die Hornhaut, dann das Wasser der beiden Augenkammern, ferner die Linse, endlich den Glaskörper und gelangen schliesslich auf die Netzhaut. Bis hierher ist der Verlauf ein physikalischer (optischer); auf der Netzhaut beginnt der physiologische. Dieselbe besteht aus fünf Schichten, deren hinterste die Stäbchen- oder Zapfenschicht genannt wird. Sie enthält die Enden der Sehnerven, unzählige mikroskopische Körperchen, welche wegen ihrer Form Stäbchen oder Zäpfchen genannt werden. Sie allein sind für Lichtreize empfänglich. Von ihnen aus geht die durch Ätherschwingungen bewirkte Erregung auf den Sehnerv über, welcher dieselbe dem Gehirn zuführt. Damit endet der physiologische Teil des Vorganges. Im Gehirn wird die Erregung in einen psychischen Akt umgesetzt, d. h. auf die Seele übertragen, empfunden, wahrgenommen.

Alle Sinne haben solche Nerven. Sie laufen von aussen nach innen, von der Oberfläche des Körpers zum Gehirn und dessen Verlängerung, dem Rückenmark. Sie geben der Seele Kunde von den Reizen, die der Körper erfährt, und werden Empfindungsnerven (sensitive, zentripetale Nerven) genannt. — Wie es einen Mitteilungsweg vom Körper zur Seele giebt, so existiert auch ein umgekehrter. Will ich die Hand erheben, so muss ich mir das erst vornehmen. Dieses Vornehmen geschieht in der Seele, welche im Gehirn denkend thätig ist. Das ist der psychische Akt, der früher zuletzt folgte, hier aber naturgemäss als erster erscheint. Der Wille der Seele wird nun auf einen oder mehrere vom Gehirn auslaufende Nerven übertragen; die Erregung wird auf den an der Innenseite des Armes liegenden Beugemuskel übergeführt (physiologischer Vorgang); der Muskel verdickt sich, indem er sich auf Kosten der Länge zusammenzieht; durch die Verkürzung der Muskellänge wird der Unterarm genötigt, sich nach innen (oben) zu bewegen (physikalischer und zwar mechanischer Vorgang). Solche Nerven, die vom Zentrum

des Seelenlebens nach aussen laufen und Bewegungen vermitteln, nennt man Bewegungsnerven oder motorische, auch zentrifugale. Man muss sich hüten zu glauben, die Empfindungen und Bewegungen könnten durch einen und denselben Nerven vermittelt werden; beide Arten der Thätigkeit sind immer an verschiedene Nerven gebunden.

Die Seele ist ursprünglich, wie schon oben bemerkt wurde, ohne jeglichen Inhalt. Diese Leere spiegelt sich ab im Gesichte eines neugeborenen Kindes, das wir als geistig stumpf bezeichnen. Der Locke'sche Grundsatz: „Nichts ist im Wissen, was nicht zuvor in den Sinnen war", gilt ohne grosse Einschränkung. Sinnesthätigkeit und damit geistiger Erwerb beginnt sofort nach der Geburt. Den ersten Seeleninhalt bilden Vorstellungen von Sinnendingen. Das Sinnliche ist nun, wie Rousseau bemerkt, die Basis des Intellektuellen. Die Vorstellungen von Gedankendingen erlangen erst im weiteren Verlaufe des Lebens die entsprechende seelische Ausprägung.

Aus dem Gesagten wird klar: Je besser die Sinne eines Menschen sind, um so regsamer und reicher ist sein Seeleninhalt, und umgekehrt. Je mehr Sinne fehlen, ein desto grösserer Abbruch geschieht dem Geistesleben. Allein der Mangel des Gesichts würde die Sinnesvorstellungen auf ein Zehntel reduzieren. Bis zu einem gewissen Grade vermag freilich ein Sinn den andern zu ersetzen, wie denn der Blinde durch das Gefühl eine Münze erkennt. Ein Mensch ohne Sinne würde niemals einen Seeleninhalt erwerben. Dass ein Mensch gute Sinne hat, genügt allein nicht für die geistige Bildung; es müssen ihm auch die Sinnesobjekte gegenüberstehen. Hiernach muss auch Jean Pauls „unsichtbare Loge" beurteilt werden. Es ist dies bekanntlich ein pädagogischer Roman, in welchem der Verfasser die Frage zu beantworten sucht, wie wohl ein Knabe namentlich in ästhetischer, moralischer und religiöser Beziehung sich entwickeln werde, der in seiner frühesten Jugend den tausendfältigen Eindrücken der Natur entrückt, in der dunkeln Einsamkeit eines unterirdischen Gemaches von seinem „Genius" auferzogen und unterrichtet würde. Der Dichter meint, dass auf einen Menschen, dessen Auge nicht schon frühzeitig gegen die Reize der Natur abgestumpft, dessen Phantasie vor ästhetischen Missgestalten bewahrt geblieben sei, der unerwartete Eintritt in das blühende wogende Leben dieser Erde einen Eindruck hervorbringen müsse, der für alle Zeit eine Quelle der reinsten Freuden bleiben werde. So lieblich nun auch Jean Paul die fürsorgende und erzieherische Thätigkeit ausmalt, so schön und einzig er das selige Erwachen des Knaben schildert und so prächtig seine Phantasie auch den Zauber jenes Junimorgens, als der Knabe zum erstenmale die Oberwelt erblickt, uns vor die Seele zu führen weiss, — eins hat er doch vergessen, dass nämlich ein Kind, dem es nicht vergönnt war, draussen in Wald und Feld, in Gärten und auf Strassen einen reichen Schatz konkreter unentbehrlicher Vorstellungen zu sammeln, gar nicht unterrichtsfähig ist; stumm und stumpf wird es den auf seine Sinne einstürmenden Reizen gegenüber stehen und wie jedes andere Kind erst allmählich — und nun zu spät — lernen müssen, durch klares Vorstellen Herr derselben zu werden. Man denke nur an Kaspar Hauser.

Die Sinne bedürfen auch der Pflege und Übung. Sie müssen geöffnet werden wie ein Kanal oder eine Schleuse, damit die äussere Welt einziehen kann in die Seele; sie müssen geschärft werden wie ein photographischer

Apparat, damit die tausendfachen Dinge der Aussenwelt in tausendfachen Bildern sich scharf, klar und bleibend der Seele einprägen.

Unter allen Sinnen nimmt ohne Zweifel das Gesicht die erste Stelle ein. Nach Pestalozzis Vorgange bezeichnen wir daher auch das durch andere Sinne Erworbene als „Anschauung". „Wenn nun dein Auge licht ist, so wird dein ganzer Leib (Seele) licht sein; wenn aber dein Auge finster ist, wie gross wird dann die Finsternis selber sein!"

* * *

Die Seele hat keine bestimmten Vermögen; was oft als solche angesehen wird, das sind nur Zustände im Seeleninhalte. Wie zeigen sich nun diese Zustände? „Einiges scheint nur in uns zu geschehen, ohne dass wir uns dabei in einem merklichen aktiven oder passiven Kraftaufwande befinden; dies ist das Vorstellen. Anderes dagegen scheint mit uns vorzugehen, so dass wir darunter leiden; dies ist das Fühlen. Noch anderes endlich scheint aus uns vorzugehen als unser eigentliches Thun; dies mag im allgemeinen Streben genannt werden." Wir betrachten hier hauptsächlich die vorstellende Seele.

Richte ich den Blick auf den vor mir hängenden Spiegel, so treffen die von dem letzteren ausgehenden Lichtstrahlen mein Auge; es vollzieht sich nacheinander der physikalische, physiologische und psychische Akt: ich nehme den Spiegel wahr. Eine (äussere) Wahrnehmung ist demnach das Bewusstwerden eines Sinnenreizes, oder: Eine äussere Wahrnehmung ist gemacht, wenn ein Sinnenreiz auf die Seele übertragen worden ist.

Jeder Sinn ist nur bestimmten Reizen zugänglich. Dem Gesicht angemessen sind die Lichtstrahlen. Diese nehmen wir in verschiedenem Helligkeitsgrade wahr. Sehe ich z. B. eine weisse Kugel, so ist der Lichtstrahl, welcher von dem mir nächstliegenden Punkte der Oberfläche ausgeht, am hellsten; alle weiter abliegenden Punkte senden dunklere Strahlen. Weil ich mich nun in früheren Fällen bei ähnlich verschiedener Färbung der Lichtstrahlen durch den Tastsinn von der Kugelform eines bestimmten Körpers überzeugt habe, schliesse ich jetzt, dass der Körper wenigstens in der mir zugekehrten Seite kugelförmig gerundet ist. Ich habe also, wenn ich vermöge meines Gesichtes einem Körper Kugelform zuspreche, verschieden helle Lichtstrahlen bemerkt und aus deren Beschaffenheit auf die Gestalt des Körpers geschlossen, nicht aber dieselbe unmittelbar wahrgenommen. Wie es sich beim Körper verhält, so auch bei der Fläche und Linie, kurz: Jedes Objekt des Gesichtssinnes wird nach den von ihm ausgehenden Lichtstrahlen beurteilt.

Der Hörnerv wird durch Schallschwingungen erregt. Sind die Schwingungen regelmässig, wie etwa bei einer in Bewegung gesetzten Guitarrensaite, so nimmt die Seele einen Ton wahr; beim Rücken eines Stuhles, wobei unregelmässige Schwingungen entstehen, empfindet die Seele ein Geräusch. Gehörsempfindungen, wie auch solche des Gesichts finden immer nacheinander, niemals gleichzeitig statt. Beim Anschlag des Dreiklangs c e g hört man erst c, dann e und zuletzt g. Wie wir beim Anblick einer geblümten Tischdecke mehrere Figuren zugleich zu sehen glauben, so haben wir uns auch im Übergehen von einem Tone zum andern so geübt, dass wir c, e und g gleichzeitig zu empfinden scheinen.

Sitz des Geschmackssinnes ist hauptsächlich die Zunge mit ihren zahlreichen Wärzchen oder Papillen, in denen sich die Enden der Geschmacksnerven verzweigen. Sie werden nur durch solche Reize in Thätigkeit gesetzt, denen chemisch gelöste Stoffe zu Grunde liegen. Für die geistige Ausbildung ist der Geschmackssinn zwar nicht überflüssig, aber doch von geringer Bedeutung, während er sich dem Körper als sehr dienlich erweist. Dasselbe lässt sich vom Geruche sagen. Er wird durch die chemischen Reize luftförmiger Körper erregt, welche auf die Riechhaut wirken. Geschmack und Geruch beeinflussen oft einander; ihre Empfindungen sind intensiver als diejenigen anderer Sinne.

Beim Gefühl unterscheidet man Tast- und Gemeingefühl. Das Getast zeigt sich am stärksten entwickelt in den Fingerspitzen und den Lippen. Eine Gesichtswahrnehmung gilt oft erst dann als zweifellos, wenn der Tastsinn zu Rate gezogen ist. Darauf beruht die wohl bei jedem Menschen vorhandene Neigung, Sehobjekte mit der Hand zu berühren; man denke nur an die bezüglichen stereotypen Warnungen der Museumsverwaltungen. Für die geistige Ausbildung ist sonach das Tastgefühl von grosser Bedeutung; es giebt im Verein mit dem Gesicht genauern Aufschluss über die Beschaffenheit der Oberfläche von Körpern.

Zum Gemeingefühl rechnet man die Schmerzempfindungen der Haut und die Muskelempfindungen. Auf den letzteren beruht die Bewegung der Gliedmassen; auch werden vermöge desselben die Sprachorgane beim Singen in die einem bestimmten Tone entsprechende Lage gebracht; je geübter die Sprachorgane sind, d. h. je feiner das Muskelgefühl derselben ist, desto sicherer und reiner ist der Gesang. Bei ungewohnter körperlichen Arbeit ermüden wir leicht, weil wir in Ermangelung eines feinen Gefühls in den inbetracht kommenden Muskeln teils zu viel, teils zu wenig und also vergebliche Kraft anwenden.

* * *

Sehe ich das vor mir stehende Schreibzeug genau an und schliesse dann die Augen, so kann ich dasselbe aus dem Gedächtnisse beschreiben: in meiner Seele befindet sich eine Vorstellung von demselben. Alle Sinne vermögen Vorstellungen zu vermitteln. Eine Vorstellung ist demnach eine Empfindung, die nach Wegfall des veranlassenden Reizes in der Seele zurückbleibt und wieder wachgerufen werden kann. Mehrere Vorstellungen werden niemals zu gleicher Zeit, sondern immer nur nacheinander gewonnen. Wie viele Reize auch zugleich auf uns eindringen mögen, sie werden uns, wenn überhaupt, nur nacheinander bewusst, mögen nun mehrere Sinne zu gleicher Zeit erregt werden, oder mag ein Sinn zu gleicher Zeit von mehreren Eindrücken affiziert werden.

Die Seele ist ein einfaches Wesen; in ihr kommen alle Vorstellungen zusammen. Sehe ich heute eine Tulpe und morgen eine zweite ihr gleiche, so habe ich darum nicht zwei Vorstellungen; in meiner Seele befindet sich nur ein Bild der Tulpe, das aber jetzt klarer ist, als bei der ersten Wahrnehmung. Gleiche Vorstellungen gehen sonach in einander über, sie werden zu einer einzigen, klareren. Am leichtesten geschieht diese Vereinigung, wenn die gleichen Vorstellungen zu etwa gleicher Zeit erworben werden.

Nicht alle Vorstellungen sind völlig gleich; viele sind einander ähnlich, d. h. sie haben neben ungleichen Bestandteilen auch gleiche. Sehe ich zwei ähnliche Pflanzen, so tritt das, worin sie sich unterscheiden, zurück vor dem, worin sie sich gleichen. Das Ungleiche hemmt sich, das Gleiche fördert sich, weil es sich vereinigt. Ich habe demnach eine Doppelvorstellung in der Seele, deren Vereinigungspunkt in dem beiden Teilen Gemeinsamen besteht; durch eingehenderes Besinnen kann ich die unterscheidenden Merkmale wechselsweise an beide Seiten des Kernes antreten lassen: die beiden Vorstellungen sind miteinander verschmolzen. Am leichtesten geschieht die Verschmelzung wiederum dann, wenn die einzelnen Vorstellungen zu etwa gleicher Zeit eintreten.

Es giebt aber auch Vorstellungen, die ganz unvergleichbar sind, z. B. viereckig und rot, dunkel und leise. Von einer Verschmelzung kann da nicht die Rede sein, weil nicht Gleiches vorhanden ist. Treten sie aber zu gleicher Zeit ein, so bilden sie eine zusammengehörige Gruppe, die ihren Grundton durch den stärksten Reiz erhält. Bei einem Jahrmarkte sehen wir Buden mit Waren, eine aus Erwachsenen und Kindern bestehende Menschenmenge, hören das Geräusch der Stimmen, den Ruf des Marktschreiers, die Töne der Drehorgel, riechen den Rauch der Zigarren, schmecken Speisen und Getränke. Diese gesamte Gruppe bildet in uns eine Gesamtvorstellung (Complication) vom Jahrmarkt. Den Grundton geben beim Geschäftsmann die Waren, beim Trinker die Getränke, beim Tanzlustigen die Musik u. s. w.

Betrachte ich eine Pflanze mit ganzer Aufmerksamkeit, so denke ich an weiter nichts; werde ich aber in dieser Thätigkeit durch jemand gestört, so schwindet die Vorstellung von der Pflanze und macht den Vorstellungen Platz, mit denen sich etwa ein begonnenes Gespräch beschäftigt. Die Vorstellung ist von andern Vorstellungen verdrängt, gehemmt worden; man sagt auch: sie ist gesunken und versteht darunter, dass sie allmählich an Klarheit abgenommen hat, bis wir uns ihrer nicht mehr bewusst waren. Entfernt sich der Störende, so besinnen wir uns leicht wieder auf die Vorstellung, mit welcher wir beschäftigt waren, ohne zunächst nach der Pflanze hinzusehen. Die Vorstellung wird immer klarer, füllt bald wiederum das Bewustsein aus, und nun sind die durch das Gespräch vorher gehobenen Vorstellungen wieder gesunken. Eine Vorstellung sinkt also, wenn sie von einer andern verdrängt wird; sie schwindet, wenngleich zeitweilig aus dem Bewusstsein, doch nicht aus der Seele und steigt gelegentlich wieder. Genau genommen steht im Bewusstsein jedesmal nur eine einzige Vorstellung im Vordergrunde*); die andern sind aus dem Bewusstsein geschwunden oder sie befinden sich im Zustande des Sinkens oder auch des Steigens. Man spricht daher von der Enge des Bewusstseins.

Die Vorstellungen sind niemals alle in Ruhe, sondern immer befinden sich einige in Fluss. Man sagt jedoch vom Gedankenkreise, er sei in Ruhe, wenn keine aussergewöhnliche Beschleunigung des Vorstellungslaufes stattfindet.

Ist eine Vorstellung auch zeitweilig aus dem Bewusstsein geschwunden, so kann sie doch, wie das obige Beispiel lehrt, wieder zurückkehren, sie kann reproduziert werden.

Man unterscheidet eine mittelbare und eine unmittelbare Repro-

*) Bei anormalen Zuständen (Affekten z. B.) ist dies freilich anders.

duktion. Über diese Begriffe bestehen verschiedene Auffassungen. Wir führen folgende an: „Die Reproduktion wegen Gleichheit (s. u.) heisst die unmittelbare; jene wegen der Gleichzeitigkeit die mittelbare, das letztere deshalb, weil sie eine andere Reproduktion, nämlich jene der Hilfe voraussetzt. Das Erkennen einer Person oder eines Dinges, jedes Sicherinnern an etwas ist ein Akt der unmittelbaren Reproduktion. Die Erweckung von Vorstellungen durch Zeichen, welche mit dem Bezeichneten gar keine Ähnlichkeit haben, sondern nur mittelst Gleichzeitigkeit darauf bezogen werden, sowie die Verknüpfung der Vorstellungen nach räumlicher Nachbarschaft und zeitlicher Folge beruht auf der mittelbaren Reproduktion." (Lindner).

„Unter unmittelbarer Reproduktion versteht man freisteigende Vorstellungen, die also nicht durch andere, auch nicht durch ähnliche gehoben werden. Werde ich z. B. in meiner Arbeit durch irgend ein Geräusch unterbrochen, und nach Erledigung der Störung kommen die Gedanken, mit denen ich vorher beschäftigt war, von selbst wieder, so hat man hier die unmittelbare Reproduktion. Erinnert mich aber ein Bild an dessen Original, so ist hier eine mittelbare Reproduktion vorhanden" (O. Flügel).

Die Reproduktion unterliegt verschiedenen Gesetzen. Sehe ich eine Gebirgslandschaft, welche Ähnlichkeit mit einer andern, früher gesehenen hat, so steht bald das Bild der letztern wieder vor meiner Seele: Gesetz der Ähnlichkeit.

Der Handwerksbursche in der bekannten Hebelschen Erzählung sah die stolzen Bauten der Stadt Amsterdam und dachte dabei an das Häuschen seines Vaters, dessen Thür kleiner war als hier die Fenster: Gesetz des Kontrastes.

Nachdem Pharao den Schenken aus dem Gefängnis entlassen, vergass dieser bald das, was Joseph ihm bei der Traumdeutung so sehr ans Herz gelegt hatte. Pharaos Traum erinnerte ihn später an seinen eigenen und dessen Deutung, wobei ihm auch die gleichzeitige Bitte Josephs wieder ins Bewusstsein kommen musste: Gesetz der Koexistenz, d. i. Gleichzeitigkeit.

Haben wir die den zweiten Fall regierenden Verhältniswörter (unweit, mittelst, kraft u. s. w.) in der bekannten Reihenfolge fest gelernt, so zieht ein Wort das unmittelbar folgende mit ins Bewusstsein, weil es beim Einlernen jedesmal nach demselben folgte: Gesetz der Succession oder Aufeinanderfolge. Stehen Vorstellungen in dem Verhältnis, dass die eine die andere nach sich zieht, so sagt man: sie haften an einander, sie sind assoziiert. Die durch Verschmelzungen entstandenen Assoziationen sind am haltbarsten, während bei den sogenannten Komplikationen oder Gesamtvorstellungen leicht ein Glied entfallen kann.

Die Reproduktion ist nicht bei allen Menschen gleich lebhaft, auch nicht bei einem Menschen zu jeder Zeit. In manchen Fällen kann sie durch künstliche Mittel beschleunigt werden. So ist von Jean Paul bekannt, dass er um angestrengt arbeiten zu können, warmen Kaffee trank. Mässiger Genuss geistiger Getränke fördert die Reproduktion. Auch gehemmt kann sie werden, z. B. durch Zorn. In der bekannten Gellertschen Fabel gerät der Herr, als er sieht, wie der Affe mit dem Golde umgegangen ist, so ausser sich, dass er nicht mehr sprechen kann. „Komm ich zu dir hinauf, du Dieb! so soll dein Blut . . . . ., hier schloss die Lippen seine Wut". Die gleiche Wirkung haben oft starke Sinnesreize. Der ungeübte Redner sieht

fest auf einen bestimmten Punkt, um den Faden nicht zu verlieren. Auch der Wille kann hemmend wirken; man will sich auf einen Namen besinnen, vermag es aber trotz aller Anstrengung nicht: nachher, wenn der Wille unthätig geworden ist, tritt der Name oft von selbst ins Bewusstsein. Dass Nervenleiden die Reproduktion lähmen, ist bekannt.

Insofern der Seele die Fähigkeit innewohnt, Vorstellungen unverändert aufzubewahren und zu reproduzieren, spricht man vom Gedächtnis. Zunächst kann man sich etwas einprägen, indem man auf den innewohnenden Zusammenhang achtet. So behalten sich die Inhaltsangaben der einzelnen Strophen eines bekannten Uhlandschen Gedichtes sehr leicht: 1) Eberhard geht ins Wildbad. 2) Eberhard pflegt sich daselbst. 3) Eberhard wird von dem Ebersteiner bedroht. 4) Eberhard soll auch von dem Wunnensteiner überfallen werden. 5) Eberhard wird von einem armen Hirten gerettet. 6) Eberhard erzeigt sich dankbar. Wir haben beim Lernen geachtet auf den Zusammenhang der Gedanken, auf die innere Verbindung des Stoffes: wir haben verständig (judiciös = von judicium, Urteil) gelernt. Eine Art des Gedächtnisses ist also das judiciöse. Haben wir uns Material einzuprägen, in welchem kein innerer Zusammenhang obwaltet, so müssen wir uns anders helfen. Um die Namen der Flüsse, welche vom Fichtelgebirge kommen zu behalten, merken wir uns das Wort mens, und wir werden uns mit Hülfe dieses Wortes leicht auf die Namen **M**ain, **E**ger, **N**aab und **S**aale besinnen. Die Worte: „**E**s **g**eht **h**urtig **d**urch **F**leiss" sind uns behülflich zur Einprägung derjenigen Noten, die ihren Standort auf den Linien haben. Hier ist zwischen dem eigentlich Zusammenhangslosen ein künstlicher Zusammenhang hergestellt. Diese Art zu lernen nennen wir künstlich oder ingeniös, weil durch das ingenium (= Witz) Ähnlichkeiten zwischen oft weit auseinander liegenden Dingen aufgesucht werden. Die zweite Art des Gedächtnisses ist mithin das ingeniöse. Es kommen aber Fälle vor, wo weder judiciös noch ingeniös gelernt werden kann, man denke nur an die Präpositionen an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen. Diese Wörter werden in der angegebenen Reihenfolge allein durch häufige Wiederholung eingeprägt. Die Reihe wird um so fester, je häufiger sich die Wiederholung vollzieht. Vermöge der Assoziation zieht ein Wort das andere und dieses wieder das folgende ins Bewusstsein (mechanisches Gedächtnis).

Alle Arten des Gedächtnisses kommen in der Schule zur Anwendung, am meisten das judiciöse; bei dem ingeniösen, das manchmal gute Dienste leisten mag, ist freilich nicht zu übersehen, dass ein Zweites gemerkt werden muss, um das Erste zu behalten. Von einem guten Gedächtnis wird mancherlei verlangt: die Einprägung soll nicht zu schwer fallen (Leichtigkeit); das Eingeprägte soll unverändert bleiben (Treue); das Gemerkte soll dauerhaft sein, das Gedächtnis soll dienstbereit sein, d. h. das Gemerkte soll jeden Augenblick reproduziert werden können; schliesslich soll das Gedächtnis umfangreich sein. Diese Eigenschaften finden sich in den seltensten Fällen alle vereinigt; so schliessen sich Leichtigkeit und Dauerhaftigkeit meist aus, was sich daraus erklärt, dass eine schnelle Verschmelzung der Vorstellungen sich nicht so gründlich vollzieht, wie eine langsamere. Ein gutes Gedächtnis erlangt man teils durch Übung, indem man jeden Tag etwas auswendig lernt, teils und besonders dadurch, dass man die neuen Vorstellungen mit den ältern in innige Verbindung bringt. Der leidenschaftliche Romanleser

schwächt sein Gedächtnis ungemein, weil die Flüchtigkeit und Hast der Lektüre dem Vollzuge der Vorstellungsprozesse keine Zeit lässt. Treten die Vorstellungen nicht in Verbindung, so hat das gemerkte Material keinen Wert, weil es den Reproduktionsgesetzen zu wenig unterliegt; es entschwindet auch, weil es keine Befestigungspunkte hat, leicht aus dem Bewusstsein.

Als Joseph einen seiner Brüder band, sprachen die andern: Das haben wir an unserm Bruder verschuldet, und Ruben sprach weiter: Sagte ich euch nicht u. s. w. In der Seele Rubens stieg die Vorstellung von jener Begebenheit wieder auf und er hatte dabei das Bewusstsein, dass sie sich früher ereignet. Das war Erinnerung. Erinnerung ist demnach die Reproduktion einer Vorstellung in dem Bewusstsein, dass wir die letztere früher erworben haben. Sie kann willkürlich und unwillkürlich sein. Wird sie willkürlich hervorgebracht, so nennt man das „sich besinnen".

Hat die Verdunkelung einer Vorstellung einen so hohen Grad erreicht, dass sie für längere Zeit aus dem Bewusstsein schwindet, so ist sie „vergessen." „Der Schenke gedachte nicht an Joseph, sondern vergass seiner". Ein absolutes Vergessen aber giebt es nicht, wie dies auch die angezogene biblische Erzählung in ihrem weitern Verlaufe beweist; denn so lange eine Vorstellung sich in der Seele befindet, und bekanntlich kann sie niemals aus derselben schwinden, so lange ist auch die Möglichkeit der Reproduktion dieser Vorstellung vorhanden. Ein willkürliches Vergessen ist vielleicht unmöglich, zum mindesten sehr schwierig; bekanntlich schrieben aus diesem Grunde die Griechen dem mythischen Strome Lethe Wunderkraft zu.

Habe ich einen Spiegel gesehen, dessen Rahmen mit Schnitzwerk versehen ist, so kann ich mir das letztere hinwegdenken; vor meinem geistigen Auge steht dann ein ganz einfacher Spiegel. Die Vorstellung ist in diesem Falle in veränderter Gestalt reproduziert worden. Die Thätigkeit der Seele, vermöge welcher diese Veränderung sich vollzieht, nennen wir Einbildungskraft oder Phantasie. Da im vorliegenden Falle von etwas abgesehen, abstrahiert worden ist, nämlich von dem Schnitzwerk, so nennen wir diese Art der Phantasie die abstrahierende. Wie die abstrahierende Phantasie der Sinnendinge sich bemächtigen kann, so auch der Gedankendinge. Häufig abstrahiert die Phantasie von dem minder Wichtigen, sie streift das Unwesentliche mehr oder minder ab, wodurch das Wesentliche um so deutlicher hervortritt; wir erhalten Gemeinbilder, Schemata, die das Denken später zu Begriffen erhebt.

Ich kann aber auch, wenn ich einen einfachen Spiegel gesehen habe, das Schnitzwerk hinzudenken; in diesem Falle wird in die alte Vorstellung etwas neues eingetragen. Schwab las in der Zeitung die Nachricht, dass in Tuttlingen der Blitz vier Personen, Urahne, Grossmutter, Mutter und Kind getötet habe. Vermittelst der zweiten Art der Phantasie trug er eine Menge neuer Züge (das Spielen des Kindes, das Spinnen der Grossmutter, die Gespräche) ein, und so entstand das bekannte Gedicht. Eine solche Einbildungskraft heisst determinierend, d. i. nähere Bestimmungen eintragend.

In dem Gedichte „vom Bäumlein, das spazieren ging" sieht Rückert davon ab, dass die Pflanze an den Ort gebunden ist und trägt als neue Bestimmung das Sprechen ein. Hier wirken abstrahierende und determinierende Einbildungskraft zusammen und bilden so die kombinierende.

Es ist klar, dass die Phantasie eigentlich Neues nicht schafft; sie nimmt nur ihre Arbeit an dem gegebenen Stoffe, den Vorstellungen vor. Ebenso verhält es sich mit dem Traum. Derselbe findet gewöhnlich im Halbschlafe statt und kann hauptsächlich zwei Veranlassungen haben, körperliche und seelische. Zu den ersteren zählen besonders die Kälte- und Wärmereize. Ein seelischer Grund ist vorhanden, wenn eine Vorstellung, die uns am Tage viel beschäftigt hat, auch im Schlafe unsern Geist in Thätigkeit setzt. Doch kommt es erfahrungsgemäss selten vor, dass sich der Traum mit dem beschäftigt, woran man am Abend zuletzt dachte. Der Traum besteht aus einer Aneinanderreihung verschiedener Vorstellungen, die sich nach den Reproduktionsgesetzen vollzieht. Da wir über unsern Gedankenkreis im Schlafe keine Macht haben, so wird es erklärlich, dass sich oft Vorstellungen miteinander verbinden, denen wir dies im wachenden Zustande nicht gestatten würden.

Dass beim wirklichen Traume die Reproduktionsgesetze meist in verschlungener und unentwirrbarer Weise thätig sind, bedarf keiner nähern Ausführung, und man wird die Richtigkeit der Lehre der Psychologie nicht bestreiten, wenn dieselbe behauptet, dass auch der wunderlichste Traum nach bestimmten Gesetzen verlaufe. Aus diesem Grunde kann auch dem Traume keine prophetische Bedeutung beigelegt werden. Nur über unsern eigenen Gedankeninhalt kann er uns belehren, und sittliche Mängel werden uns oft erst im Traume offenbar; hier drängt sich mancher böse und unreine Gedanke hervor, dem wir dies im wachenden Zustande verbieten würden. Darum hat man wenigstens von dem z. B. keinen Betrug zu erwarten, welchem ein solcher „nicht einmal im Traume einfällt."

Bei der abstrahierenden Phantasie haben wir erkannt, dass die Seele die Fähigkeit besitzt, von manchen Merkmalen eines Gegenstandes abzusehen; sind nun die betreffenden Merkmale unwesentlich, so bleiben die wesentlichen zurück und geben ein Gemeinbild, ein Schema. Nun ist es aber schwierig zu unterscheiden, was an einem Gegenstande wesentlich ist, und was nicht. Um dies zu finden, muss man viele Einzeldinge derselben Gattung vor sich haben; dasjenige, worin diese übereinstimmen, ist wesentlich, das andere nicht. Die Summe des Wesentlichen giebt den Begriff des Dinges. Es sei der Begriff „Tisch" zu bestimmen. Um dies zu können, müsste man eigentlich alle möglichen Arten von Tischen kennen. Betrachten wir diese, so finden wir, dass das, was uns sonst im Leben bei einem Tische von Wichtigkeit ist, seine Grösse, seine Gestalt, die Zahl seiner Füsse, seine Festigkeit, der Stoff woraus er gemacht ist u. s. w., dass dies alles ohne Bedeutung für das eigentliche Wesen eines Tisches ist, dass aber notwendig dazu gehört a) dass er eine horizontale, freiliegende Platte habe, b) dass diese in angemessener Weise gestützt ist, c) dass das Ganze die Bestimmung hat, dass etwas darauf gelegt oder etwas auf ihm vorgenommen werde. In diesen drei Bestimmungen ist das enthalten, was das Wesen des Tisches an sich ausmacht. Man ersieht aus diesem Beispiel, dass es nicht leicht ist, den Begriff eines Dinges richtig zu bestimmen. Ist nun eine Begriffsbestimmung unvollständig oder falsch und wird trotzdem als richtig angesehen und weiter benutzt, so ist der Inhalt des ganzen Gedankengebäudes, das auf ihm errichtet wurde, falsch. Begriffe von Sinnendingen lassen sich leichter aufstellen als solche von Gedankendingen, weil man bei den letzteren die Merkmale nicht so klar „vor Augen" hat. Die Begriffe sind nur etwas Gedachtes, nichts wirklich

Existierendes. Es existieren Eichen, Buchen, Tannen, nicht aber das, was nur ein Baum wäre. Begriffartige Gebilde entstehen auch unwillkürlich durch häufige Wahrnehmung gleichartiger Dinge, z. B. vieler Tische. Während wir aber bei der willkürlichen Begriffsbildung alle unwesentlichen Merkmale sorgfältig ausscheiden, sind hier wesentliche und unwesentliche gemischt. Jeder kann uns in diesem Sinne sofort sagen, was ein Tisch ist, aber der Begriff ist dann nicht logisch, sondern psychisch, „naturwüchsig." Der logische Begriff bleibt unverändert, der psychische nicht; er ist schwankend.

Treten zwei Begriffe (Vorstellungen) in unser Bewusstsein, so überlegen wir wohl, ob dieselben in Beziehung zu einander stehen. Der eine Begriff sei „Mensch", der andere „sterblich." Wir finden zwischen diesen Begriffen eine Beziehung und drücken sie aus in den Worten: „Der Mensch ist sterblich". Wir haben dann ein Urteil und zwar ein bejahendes, affirmatives ausgesprochen. Das Urteil ist demnach diejenige Gedankenform, durch welche von einem Subjekte etwas prädiziert wird. Wie es bejahende Urteile giebt, so giebt es auch verneinende. Bezieht sich das Urteil auf einen Gegenstand, so ist es singulär; bezieht es sich auf einige (manche Vögel sind Raubvögel), so ist es partikulär. „Alle Menschen sind sterblich", ist ein universelles Urteil.

Sehe ich den Himmel von dunkeln Wolken verhüllt, so urteile ich, dass es bald regnen wird, und zwar urteile ich in dieser Weise, weil früher unter der vorliegenden Bedingung regelmässig der Regen eintrat. Ich bin mir also der Gründe bewusst, aus denen mein Urteil hervorgeht; ein solches Urteil wird Schluss genannt, und in diesem Falle ist es ein Schluss aus Analogie. Weil bis auf die Gegenwart alle Menschen gestorben sind, schliesse ich, dass alle Menschen sterblich sind. Dies ist der Schluss aus Induktion, d. i. ein Schluss von dem vielen Einzelnen auf das Allgemeine. Je zahlreicher das Einzelne, desto grösser ist die Aussicht, dass das Allgemeine, Erschlossene richtig sei.

* * *

Vorstellungen werden erworben, damit sie verwertet werden sollen. Zu diesem Behufe müssen sie leicht ins Bewusstsein zurückkehren können. Daher hat besonders der Unterricht Sorge zu tragen, dass die einzelnen Vorstellungen miteinander in Verbindung treten, damit der Gedankenkreis von jedem beliebigen Punkte aus leicht durchlaufen werden kann; sonst bilden sich im günstigen Falle wohl Vorstellungsgruppen, aber diese stehen nicht in Verbindung; jede Gruppe bildet ein abgeschlossenes Ganze für sich; die eine weiss von der andern nichts, weil sie durch eine Kluft von ihr getrennt wird. Das Wollen und Handeln eines Menschen, als aus den Vorstellungen erwachsend, richtet sich dann lediglich nach dem Inhalte der Gruppe, die gerade im Bewusstsein ist.

Es treten dann gewisse Phasen in der Denk- und Handlungsweise ein, welche so lange dauern, bis der Inhalt einer Gruppe sich abgesponnen hat; dann kommt eine andere Gruppe an die Reihe, welche oft zur vorher herrschenden im schreiendsten Widerspruche steht. Ein sehr treffendes Beispiel hierzu bietet uns Immermann in seinem Münchhausen, wo er einen alten Hauptmann auftreten lässt, der erst bei den Franzosen und hernach bei den Preussen gedient hat und welcher nun abwechselnd der begeisterte Anhänger des grossen Napoleon und des Königs von Preussen ist. „Er stiftete militärische Ordnung in seinen Erinnerungen und teilte sie so zu sagen in zwei abgesonderte Corps ein, die für sich agieren. Eine Zeit lang ist er Franzose und versenkt in die Herrlichkeit der Napoleonischen Zeit, dann wieder eine Zeit lang eben so entschiedener Preusse und Lobredner des Aufschwunges jener grossen Epoche der Volksbewegung." So kann es auch kommen, dass jemand heute orthodox und morgen der ärgste Freigeist ist, dass er heute diese Ansicht und morgen die entgegengesetzte mit demselben Eifer verficht. Da nun das Wesen des Charakters zunächst auf einer gewissen Stetigkeit im Wollen, das doch aus dem Gedankenkreise hervorgeht, beruht, so erhellt, dass ein Mensch mit mehreren völlig gesonderten Vorstellungsmassen immer einen schwankenden Charakter haben wird, dessen Begehren und Wollen sich nicht gleich bleiben kann. Sonach müssen wir Herbart Recht geben, wenn er sagt: „Man hat die Erziehung nur dann in seiner Gewalt, wenn man einen grossen, reichen, in allen seinen Teilen innig verknüpften Gedankenkreis in die kindliche Seele zu bringen versteht, der das Ungünstige zu überwiegen und abzuwehren, das Günstige aber aufzunehmen und zu assimilieren die Kraft besitzt." Die enge Verbindung des neu Aufgenommenen mit ältern Teilen des Gedankenkreises nennt man Apperception oder Aneignung. Was mit dem Gedankenkreise keine enge Verbindung eingeht, was nicht angeeignet wird, bleibt uns eigentlich fremd; es ist nicht verdaut, nicht in Fleisch und Blut übergegangen und schwindet darum sehr leicht aus dem Bewusstsein.

Wie Dr. Karl Lange trefflich nachgewiesen hat, beruht nicht bloss das Vorstellen und was dazu gehört auf Apperception, sondern es baut sich auch das Gefühls- und Willensleben unter ihrer Mitwirkung auf; sie ist daher das wichtigste Kapitel in der pädagogischen Psychologie. Indem wir an das erinnern, was S. 12 und 13 über Vereinigung und Verschmelzung von Vorstellungen gesagt ist, können wir das Wesen der Apperception bestimmen „als diejenige Wechselwirkung zwischen zwei ähnlichen Vorstellungen oder Vorstellungsmassen, bei welcher die eine durch die andere angezogen und mit derselben verschmolzen wird."

Für das vollständige Gelingen der Apperception ist es wichtig, dass sich das Bewusstsein lediglich auf das Anzueignende richtet und alles demselben Fremde beiseite lässt, nur solche Vorstellungen steigen lässt, die nach dem Neuen etwas Verwandtes haben, kurz, dass sich das Bewusstsein auf das Neue konzentriert. Diese Konzentration des Bewusstseins nennen wir Aufmerksamkeit. Die Aufmerksamkeit ist verschieden je nachdem sie ohne Hilfe des Willens oder mittelst desselben zu stande kommt. Bin ich in Gedanken versunken, und es fällt ein Schuss, so verschwinden die Gedanken mit einem Ruck, und ich horche auf den Schall des Schusses auch ohne es besonders zu wollen. Sind die Kinder in der Klasse unruhig und ich hänge ein Bild an die Wand, so wird die Unruhe bald schwinden; die Kinder werden auf das Bild aufmerksam, ohne einen besondern Entschluss zu fassen. Demnach giebt es eine unwillkürliche Aufmerksamkeit, welche auf der Stärke und Neuheit des sinnlichen Eindruckes beruht; sie wird die primitive oder ursprüngliche genannt. Befindet sich ein Kind in meiner Stube, und ich lese laut in einem gelehrten Buche, so wird das Kind nicht auf mich hören; es wird aber aufhorchen, sobald ich etwa ein Märchenbuch zur Hand nehme, da hier von Vorstellungen die Rede ist, die denen seines Bewusstseins vielfach gleich oder doch verwandt sind. In diesem Falle beruht

die Aufmerksamkeit nicht auf der Stärke etc. des sinnlichen Eindrucks, sondern darin, dass verwandte Vorstellungen erregt werden und sich eine Apperzeption vollzieht. Diese Art der unwillkürlichen Aufmerksamkeit nennen wir die apperzipierende. Etwas völlig Unbekanntes wird unsere unwillkürliche Aufmerksamkeit nicht erregen, weil sich dafür keine Anknüpfungspunkte in unserer Seele befinden; etwas ganz Bekanntes wird sie vielleicht erregen aber nicht dauernd festhalten, da nichts Neues apperzipiert wird. „Eine glückliche Mischung von Bekanntem und Unbekanntem interessiert am meisten.“ Für den Unterricht ist die unwillkürliche apperzipierende Aufmerksamkeit äussert wichtig, weil das Neue ohne Zwang verarbeitet, d. h. mit dem Gedankenkreise in enge Verbindung gebracht wird.

Beim Beginn der Unterrichtsstunde ist die Aufmerksamkeit gewöhnlich nicht vorhanden; darum muss sie der Lehrer sich verschaffen und er befiehlt ruhig zu sitzen, ihn anzusehen, auf sein Wort zu achten. Das Kind, um den Befehlen nachzukommen, will aufmerken; im Verlauf des Unterrichts beginnt allerdings vielfach die unwillkürliche Aufmerksamkeit, ja es muss das ernsteste Streben des Lehrers sein, die unwillkürliche aus der willkürlichen zu gewinnen. Die willkürliche Aufmerksamkeit kann nicht entbehrt werden, weil durch sie, zum Teil wenigstens, die Anfangsgründe in verhältnismässig isoliert stehenden Fächern, wie Geometrie und Grammatik, sehr oft erarbeitet werden müssen. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit stellt sich erst dann ein, wenn das Neue gute Anknüpfungspunkte findet. Daher kommt es, dass uns mit der Zeit Fächer interessant werden, denen wir anfänglich keinen Geschmack abgewinnen konnten. Von der willkürlichen und unwillkürlichen Aufmerksamkeit muss der Lehrer verlangen, dass sie beständig und gespannt sei. „Solche Aufmerksamkeit erfordert, dass das Kind sich selbst zusammenfasst, sich nicht von den zerstreuenden Einflüssen der Aussenwelt stören lässt, sich frei von denselben macht, seine Gedanken konzentriert und den Gedankenlauf beherrscht. Das ist der Weg zur Selbstbeherrschung; das bewahrt vor Flüchtigkeit und Zerfahrenheit, welche das sittliche Leben verdirbt.“ Eben darum ist aber die willkürliche Aufmerksamkeit unter allen Umständen ein Resultat längerer Übung und kann von Kindern nur mit Mass verlangt werden.

Hiermit haben wir die Lehre von den Vorstellungen abgeschlossen. Es ist vorhin schon bemerkt worden, dass die Gefühle und Begehrungen aus dem Vorstellungskreise erwachsen. Ihre Beschaffenheit entspricht genau derjenigen des Vorstellungskreises. Wie niemand über seinen eignen Schatten springen kann, so kann auch niemand ein Begehren oder ein Gefühl haben, das vom Vorstellungskreise losgelöst wäre oder demselben gar widerspräche. Mangelt es dem Vorstellungskreise im Inhalt oder in der Form, so zeigt sich der Schade natürlich auch in den Zuständen desselben, im Fühlen und Wollen. Auf den genauen Nachweis dieser übrigens von selbst in die Augen springenden Thatsachen kann hier nicht eingegangen werden; bezüglich der Gefühle sei auf das ausgezeichnete Werk von Nahlowsky verwiesen.*) Wir

*) Die zurückgedrängten, nur an der Schwelle des Bewusstseins, nur im Dunkel harrenden Vorstellungen sind Gefühle. Sie äussern sich, je nachdem ihr vordringendes Streben mehr oder weniger Erfolg hat, als Begierde. Die Begierde wird zum Willen, wenn sie sich mit der Hoffnung des Erfolges verbindet.

Man hat der Pädagogik Herberts den Vorwurf gemacht, sie bilde nur die Intelligenz; ein intelligenter Mensch könne aber, wie die Erfahrung lehre, auch ein schlechter sein. Dabei übersieht man indess das Wesen des Interesse (vgl. den allgemein pädagogischen Teil dieser Schrift).

Auf die Freiheit des menschlichen Willens kann hier nicht eingegangen werden.

schliessen den für die Pädagogik wichtigsten Teil der Psychologie mit einem Worte aus Wallensteins Tod, das sich zwar zunächst auf den Charakter bezieht aber für den Gedankenkreis dieselbe Gültigkeit haben dürfte:

Des Menschen Thaten und Gedanken, wisst!
Sind nicht des Meeres blind bewegte Wellen.
Die innere Welt, sein Mikrokosmus, ist
Der tiefe Schacht, aus dem sie ewig quellen.
Sie sind notwendig wie des Baumes Frucht,
Sie kann der Zufall gaukelnd nicht verwandeln.
Hab ich des Menschen Kern erst untersucht,
So weiss ich auch sein Wollen und sein Handeln.

B. Ethisches.

Ethik ist die Lehre vom Guten. Man nennt sie auch praktische Philosophie, d. i. eine Philosophie, welche das praktische Leben betrachtet, und deren Forderungen von jedem Menschen erfüllt werden sollen. Die Handlungen des Menschen sind unter dem Gesichtspunkte der ethischen Wertschätzung, entweder gut oder böse oder indifferent (gleichgültig). Beginge jemand im schlaftrunkenen Zustande einen Totschlag, so wäre das nichts Böses, sondern etwas Indifferentes; dasselbe Prädikat käme einer im bewusstlosen Zustande vollzognen „guten“ That zu. Das Bewusstsein ist also die erste Voraussetzung bei der ethischen Wertschätzung; es gehört aber auch noch etwas anderes dazu. Kinder suchen sich vor Strafe oder missbilligendem Urteil bekanntlich dadurch zu schützen, dass sie sagen: „Ich wollte es nicht thun“. In dieser Redensart liegt eine tiefe Wahrheit. Es kommt nämlich auch auf den Willen an; was wider oder ohne Willen geschieht, ist gleichfalls indifferent.

Nicht der Gedanke des Bösen, sofern er sich vom Willen ganz gesondert hält, erleidet Tadel, und nicht das Denken des Guten ohne eine Willensthätigkeit in dieser Richtung ist verdienstlich. Nur an den Willen ist wahrer Wert oder Unwert geknüpft; wenn die Bibel gleichwohl von der Verwerflichkeit böser Gedanken spricht, so können damit nur die zum Willen hinstrebenden Gefühle, Neigungen und Begehrungen gemeint sein. Aus der Reihe

Gefühl, Neigung, Begehrung, **Wille**, That

erkennen wir, dass der Wille der eigentliche Mittelpunkt der ethischen Wertschätzung ist.

Von jeher hat der Mensch den Charakter des Willens tragende Handlungen nach dem Ge- oder Missfallen beurteilt. Es haben sich dadurch im Laufe der Zeit Gesetze darüber ausgebildet, was lobens- oder tadelnswert, was gut oder böse ist. Diese Gesetze finden sich auch in den Religionen, am reinsten

im Christentum, und an diesen Gesetzen werden die einzelnen Willensäusserungen gemessen.

Zwischen gut und böse besteht ein unwandelbarer Gegensatz; was böse ist, kann nicht zugleich auch gut sein und umgekehrt. Wenn jemand einen Reichen bestiehlt, so wird diese böse That nicht dadurch gut, dass er das Gestohlene einem Hilfsbedürftigen schenkt. Was gestern gerecht war, ist es auch heute, und was es heute sein soll, muss es auch (morgen sein) gestern gewesen sein; was löblich ist, kann nicht schändlich sein, und was wohl lautet, kann nicht zugleich übel lauten; etwas Halbes giebt es nicht. Damit ist jedoch nicht gesagt, dass an einem Menschen mit bösen Charakterzügen gar nichts Gutes sein kann. Der Charakter einer Person ist etwas Zusammengesetztes, verträgt also eine Mischung einzelner guter und böser Züge. Dem einzelnen Zuge kommt aber nur ein Prädikat zu. — Weil das Böse im Gegensatz zum Guten steht, kann es auch nicht der Anfang des Guten sein; desgleichen ist es nicht ein Mangel am Guten. Böse ist böse und gut ist gut; nur Mischungen verschiedener Züge sind möglich.

Was ich für gut halte, scheint mir erstrebenswert. Das Gute ist aber ein Objekt des Wollens. Ein Kind hält ein Spielzeug für gut; es erstrebt dies zu einem Zwecke. Daraus aber, dass von einem anderen Kinde oder einem Erwachsenen das Spielzeug vielleicht nicht begehrt wird, geht hervor, dass in demselben kein selbständiger Wert liegt, sondern dass der Wert von der erstrebenden Person hineingelegt wird, dass der Wert in diesem Falle von der jeweiligen Person abhängig, also mittelbar, relativ ist. Die relative Wertschätzung kennt nicht das Gute, sondern nur ein Gut, das für irgend jemand erstrebenswert sein mag, es aber nicht für alle ist. Ein Wille, der nach relativen Gesichtspunkten wählt, ist unter dem Gesichtspunkte der ethischen Wertschätzung nicht zu loben. Wählt ein Wille nur in Rücksicht auf das Angenehme oder Nützliche, so steht der Wollende auf dem Standpunkte des Eudämonismus. Das Wohlbefinden wird zum Massstabe alles Strebens genommen, und danach werden Zielpunkte für das Wollen und Handeln aufgestellt. Wollen und Handeln wird also nur gelobt und ausgewählt, wenn es den Erfolg hat, dass es für den Begehrenden ein unmittelbares Wohlbefinden im Genuss verursacht, oder als taugliches Mittel zur Erreichung eines mehr oder minder vollendeten Wohlseins erscheint, und der Wert des Wollens ist von dem Wohl, von dem Glück abhängig, das in der Befriedigung des Begehrens besteht. Von diesem Gesichtspunkte ist es auch Eudämonismus, freilich ein edler, wenn jemand Gutes thut, um sich dadurch ein Gefühl der Befriedigung zu verschaffen. Eudämonismus ist es ferner, wenn sich jemand mit seiner Umgebung gut zu vertragen sucht, weil ihm der Segen des guten Einvernehmens selbst wieder zu gute kommen soll. Der Eudämonismus kann, wie gezeigt, etwas Edles an sich haben; er birgt aber auch grosse sittliche Gefahren. Da sich jeder selbst der Nächste ist, so geschieht es sehr leicht, dass man, um für sein eigenes Wohl zu sorgen, das Wohl anderer schädigt und damit vom Eudämonismus in den Egoismus, die Selbstsucht, übergeht. Die gröbste Art des Eudämonismus ist der sogenannte Hedonismus, die Lustlehre des griechischen Philosophen Aristipp gewesen. Dieser grobe Eudämonismus trat auch im vorigen Jahrhundert in den Lehren und Bestrebungen der französischen Enzyklopädisten wieder hervor. Jeder hat die Art und das Mass seines Glückes festzusetzen;

Schranken der Wahrheit, Zucht und Sitte giebt es nicht. Objektiv Gutes existiert nicht; was dem Wollenden als gut erscheint, ist es auch. Der Kern des Hedonismus ist der schrankenlose Subjektivismus. Die mittelbare, relative, subjektive Wertschätzung begehrt ein Objekt nicht um seiner selbst willen, sondern weil es einen Vorteil verspricht. Das Begehren haftet, um gleich den gebräuchlichen Kant'schen Ausdruck anzuwenden, an einer Materie; es ist nicht frei, nicht uninteressiert. Man spricht daher wohl von einem Materialismus in ethischer Hinsicht, der aber mit der Anthropologie nichts zu thun hat.

Das eigentlich gute Wollen ist uninteressiert; es will das Gute um des Guten, nicht um fremder Nebenzwecke willen; es will das Gute selbst dann, wenn es ihm Schaden bringt. Es beruht auf der absoluten Wertschätzung. Wenn der Jude das vierte Gebot erfüllt, weil eine Verheissung darauf gesetzt ist, wenn der Christ das Gute nur thut, weil ihm das Himmelreich in Aussicht gestellt ist, so ist das gewiss recht anerkennenswert, aber der rein ethische Standpunkt wird von beiden nicht eingenommen. „Thue das Gute um des Guten willen!" Das ist der Kanon der Ethik. Indes gelangen wenige Menschen zum rein ethischen Standpunkte, und mit aus diesem Grunde ist die Religion unentbehrlich, weil sie der Begehrung eine Materie bietet. Hier sieht man, wie der edlere Eudämonismus im praktischen Leben von grosser Bedeutung sein kann; in der Ethik aber, welche eine Wissenschaft ist, gilt er nicht.

Der Wille ist der Gegenstand der ethischen Wertschätzung. Worin besteht nun das Kennzeichen eines guten Willens? Man hat vielfach geglaubt, dies dadurch zu finden, dass man die Entstehung jedes Willens untersuchte. Aber Wille ist Wille, mag er nun gut oder böse sein, und die Entstehung ist dieselbe; nur der Inhalt des psychologischen Vorganges kann verschieden, gut oder böse sein. Wie dieser Inhalt ist, darüber entscheidet unser ethisches Urteil; der Unterschied fällt, wenn man das Wesen des Willens untersucht, gar nicht auf, wenn er nicht vorher schon bekannt ist. Mit der Psychologie verhält es sich hier gerade so, wie mit der Physiologie in Bezug auf Krankheit und Gesundheit, normale und krankhafte, pathologische Körperzustände. Nach physiologischer Auffassung fallen diese Erscheinungen gleichfalls unter dieselben Gesetze, und es macht bei der Erklärung nicht das mindeste aus, ob es normale oder abnorme Zustände sind, die erklärt werden sollen. Daher droht auch dem Mediziner, wenn er diese Auffassung als die ausschliessliche gelten lässt, immer die Gefahr, in einen oft gerügten Fehler zu geraten. Es liegt ein Verbrechen vor; der Jurist, der Theologe, überhaupt jeder, der vom ethischen Gesichtspunkte ausgeht, erkennt es als solches, wenn er sich an die absolute Beurteilung hält; aber unserem Mediziner scheint es kein Verbrechen zu sein; Verantwortlichkeit und Strafbarkeit scheint hier nicht möglich, weil es ganz naturgesetzmässig zu stande gekommen ist und sich als notwendiges Ereignis aus ganz natürlichen Ursachen ableiten lässt. So sieht man vielfach über den Unwert in ethischer Hinsicht hinweg und entschuldigt, rechtfertigt, was man verurteilen sollte, weil man bei der naturgesetzlichen Erklärung stehen bleibt, die bloss nachweist, aus welchen Quellen ein Verbrechen hervorgegangen ist, von Wert und Unwert aber nichts weiss. Es ist dies die sogenannte theoretische Betrachtungsweise, wie sie bekanntlich bei der Beurteilung Rousseaus vielfach angewandt wird, indem

man in Erwägung zieht, in welch verdorbener Gesellschaft er aufwuchs und lebte. Begreiflich, erklärlich ist eine Handlungsweise schon, aber sie ist darum noch nicht gerechtfertigt.

Ist es so für die Ethik an sich gleichgültig, wie ein Wille entsteht, so hat diese Kenntnis doch da, wo es sich um die Bildung eines guten Willens handelt, in der Pädagogik grossen Wert. Hier muss man wissen, von welchen Bedingungen der gute und der böse Wille abhängt, um die rechten Hebel bei der eigenen Thätigkeit zu setzen und beurteilen zu können, ob andere die richtigen Hebel ansetzen.

Verschieden von der psychologischen Methode, doch auch zur theoretischen Betrachtungsweise gehörig, ist die reelle, metaphysische Ethik, welche vorher festzustellen sucht, was die menschliche Natur leisten könne, ehe bestimmt wird, was man soll. Die Vertreter der kosmischen oder kosmologischen Ethik gehen davon aus, dass unser Wille ein Teil der Gesamtwelt sei und seine Norm in der Gesamtwelt, in der allgemeinen Weltvernunft zu suchen habe. Von diesem Standpunkte ging man weiter zu der Annahme, die gesamte Erscheinungswelt sei von einem einzigen Seienden getragen; alles was ausser diesem Einzigen vorhanden sei, sei nur eine Modifikation, eine Spielart dieses Einzigen, also auch unser Wille. Die psychologische, die reelle, die kosmische und die letztere, die pantheistische Richtung stimmen darin überein, dass sie das Gute in der Natur, dem Wesen und Werden des Willens suchen. Wie wir schon sahen, kann es aber darauf nicht ankommen. Die Ethik ist eine beurteilende Wissenschaft; sie urteilt darüber, was gut und böse ist und stellt Gesetze darüber auf, was geschehen und was nicht geschehen soll. Das ethische Urteil hat von jeher aller Wertschätzung menschlicher persönlicher Verhältnisse zu Grunde gelegen. Erst war das einzelne unmittelbar gegebene Urteil; aus dem Gemeinsamen der Einzelurteile entstand das Gesetz. Die Theoretiker kehren die Sache um; erst wollen sie das Gesetz ermitteln, dann kann das Einzelurteil stattfinden. Das Urteil tritt zunächst nur in der Form des Gefühls hervor; man fühlt das Löbliche und Schändliche bloss. Das Gefühl ist indes zu oft subjektiv, unbestimmt und mit trübenden Affekten und Einbildungen verbunden und leitet so leicht irre. Darum muss die absolute Wertschätzung zu einem logisch durchgebildeten, klar ausgesprochenen Urteile durchdringen.

* * *

Nach Herbart gehört die Ethik zu den ästhetischen Wissenschaften. Die Ästhetik, die Lehre vom Schönen, hat es mit der Form, mit den Verhältnissen von Tönen, Farben, Linien u. s. w. zu thun; die Ethik scheidet sich insofern von den andern ästhetischen Wissenschaften, als sie die Willensverhältnisse der Beurteilung unterwirft; sie handelt vom Sittlich-Schönen. Wie eine einzelne Linie oder Farbe für sich nicht nach Schönheit oder dem Gegenteil beurteilt werden kann, sondern nur ein Mannigfaltiges von Linien oder Farben, also das Verhältnis, in welchem die einzelnen Linien oder Farben zu einander stehen, so wird auch ein einzelner Wille für sich nicht beurteilt, sondern nur nach dem Verhältnis, in dem er zu einem andern Willen steht. Um nun richtig über die Willensverhältnisse zu urteilen, dürfen wir, wie schon bemerkt, nicht bei dem unbestimmten Gefühl stehen bleiben, son-

dern wir müssen das Wesen der verschiedenen Willensverhältnisse und ihren Wert oder Unwert klar erkennen. Wir haben nun zwei Gruppen von Willensverhältnissen zu betrachten, a) diejenigen in einer Person, b) diejenigen zwischen zwei Personen.

Ein Willensverhältnis besteht aus mindestens zwei Willen. Können sich nun zwei entgegengesetzte Willen in derselben Person ausbilden? Es ist eine seit Jahrtausenden beobachtete Thatsache der inneren Erfahrung, dass sich wirklich in einer und derselben Person zwei Willen finden, von denen der eine gebietet, der andere folgt oder nicht folgt [Ziller]. Man denkt hier wohl an die bekannte Erzählung von dem Indianer, der von seinem Nachbar Tabak lieh und darin eine Goldmünze fand; es erhob sich nun in ihm ein Streit zwischen zwei „Menschen“ darüber, ob das Geld zurückzugeben sei oder nicht. Der „gute“ Mensch stellt hier den gesetzgebenden Willen, der „böse“ den anfänglich widerstrebenden aber zuletzt doch folgenden Willen dar. Es entsteht also wirklich in einer Person das Verhältnis unter widerstreitenden Willen, von denen der eine uns Lust, Nutzen, überhaupt Wohlbefinden in Aussicht stellt und uns dadurch lockt, der andere aber von einem ganz entgegengesetzten Standpunkte aus uns davor warnt und in bezug darauf sein Gebot oder Verbot ausspricht. So schildert schon der Apostel Paulus im Römerbriefe den Konflikt in unserem Innern, zwischen dem besseren Willen und dem Willen in unseren Gliedern, in unserem Fleische, und die ältere Erzählung eines griechischen Philosophen vom Herkules am Scheidewege, die vielfach nachgebildet worden ist, schmückt den Seelenkampf in poetischer Weise aus.

Angenommen, es schwebt uns eine Person vor, der wir ähnlich werden wollen, so haben wir einen gesetzgebenden Willen. Diesem gesetzgebenden Willen folgt nun der andere Wille, falls ersterer stark ist, so lange, bis er gleiche Stärke mit dem gesetzgebenden Willen hat; dieses Aufstreben des Willens, diese Kraftäusserung gefällt, während Schlaffheit dem Tadel unterliegt. Bezeichnen wir die Stärke des gesetzgebenden Willens mit 5, die des gehorchenden mit 1, so ist dieser schwächer als ersterer; er erreicht aber die Stufen 2, 3, 4 und bei 5 ist seine Stärke gleich der des gesetzgebenden Willens. Bis zu Stufe 5 erhält der strebende Wille Lob; mit Erreichung der Stufe hört das Streben auf, weil das Verhältnis aufhört. Jetzt sind drei Fälle möglich: der zweite Wille bleibt auf Stufe 5, dann ist er für die Beurteilung indifferent, oder er sinkt auf Stufe 4 und weiter herab, dann trifft ihn Tadel, oder der gesetzgebende Wille rückt höher auf Stufe 6 und der gehorchende Wille nimmt an Stärke um 1 zu und verdient so Lob. Das Wort, jemehr der Mensch hat, desto mehr will er, sollte auch beim Willen gelten; alsdann wäre Leben in Wahrheit Streben. Da der gesetzgebende Wille immer höher hinaufrückt, so muss der gehorchende immer mehr an Stärke zunehmen, und da das Aufrücken, das Wachsen des gesetzgebenden Willens kein Ende hat, so giebt es auch für den gehorchenden Willen keine Grenze der Stärke. Der Wille sucht zur vollen Stärke zu kommen, vollkommen zu werden; ihm schwebt vor die **Idee der Vollkommenheit** oder schlechthin der Willensstärke. Es kommt hier nicht darauf an, was gewollt wird, sondern in welchem Grade gewollt wird. Dieser Grad wird bestimmt durch Intension, Extension, Konzentration, das ist Stärke, Umfang und innern Zusammenhang des Willens. Thatkraft, Mut, Tapferkeit, Beharrlichkeit

sind Tugenden aus dem Bereiche der Idee der Vollkommenheit oder der Willensstärke. Personen wie Julius Cäsar und Napoleon verdienen in dieser Hinsicht Lob, wie sehr wir sie in anderer Beziehung tadeln müssen. Mit der Vollkommenheit nach biblischem Sprachgebrauch, welche als der Inbegriff aller vollendeten Tugenden gilt, ist die Vollkommenheit, von der wir in der Ethik sprechen, nicht zu verwechseln.

Der Apostel Paulus sagt einmal: Wollen habe ich wohl, aber Vollbringen des Guten finde ich nicht, d. h. mit andern Worten: der gesetzgebende Wille ist da und stellt seine Forderungen, aber der andere Wille folgt nicht. Von der Stärke des Wollens müssen wir also das wohlgefällige Streben unterscheiden, dass man einer anerkannten Wahrheit, einer gewonnenen Überzeugung von mustergültigem Werte nachfolgt und sich darin nicht irre machen lässt. Von der Schwäche des Wollens muss folglich auch das Verhalten getrennt werden, dass man der eigenen besseren Einsicht, die schon ausgebildet ist, widerspricht und von ihr abfällt, dass man also z. B. zwar eingesehen hat, dieser Weg ist der einzig richtige, aber doch einen beliebigen andern und vielleicht den entgegengesetzten Weg geht. Das Urteil stellt sich hier wieder sofort ein: es ist lobenswert, wenn das Vorbild festgehalten und nachgebildet, tadelnswert, wenn es aufgegeben und seine Richtigkeit hintangesetzt wird. Wollen wir dem Ideal folgen, so müssen wir uns frei machen von den hindernden Begierden, Leidenschaften und Rücksichten aller Art, unter deren schädlichem Einflusse, unter deren Knechtschaft wir stehen. Mit der äusseren Freiheit, der bürgerlichen, politischen Freiheit hat die **innere Freiheit** nichts zu thun. Unsere sittliche (innere) Freiheit liegt in der Folgsamkeit, im Gehorsam, d. i: nicht darin, dass wir uns dem Ideal willkürlich entziehen können, liegt unsere Selbständigkeit, sondern darin, dass wir ihm den Willen bedingungslos unterwerfen.

Folgsam fühlt' ich meine Seele
Am schönsten frei. Göthe, Iphigenie.

Die Überzeugung, der man sich im Gehorsam unterwerfen soll, muss es aber auch verdienen; sie darf nicht durch ein beliebiges Vorstellungsbild motiviert werden, durch irgend einen Grundsatz, Vorsatz, Plan, der bloss auf einem Meinen, Wünschen und Begehren ruht. Wir sind nicht wahrhaft frei, wenn wir überhaupt, sondern wenn wir das Rechte wollen. In diesem Sinne gilt das Wort Christi: „Die Wahrheit wird euch frei machen". Wie aber gestaltet sich das Urteil, wenn der Mensch Ideales noch gar nicht kennt? Dann ist absolute Roheit der Gesinnung, reine Gesinnungslosigkeit beim Menschen vorhanden; es fehlt ihm der Massstab, an dem sein Wollen und Handeln gemessen werden kann, es fehlt ihm das Vorbild, dass er nachbilden soll. So ist es in einer Periode der Kindheit, so ist es vielfach bei Völkern niederer Kulturstufe, so ist es zuweilen auch unter uns bei Erwachsenen, deren Erziehung gänzlich vernachlässigt oder absichtlich irre geleitet wurde. Solche Personen stehen unter der Linie sittlicher Wertschätzung, oder, um ein geflügeltes Wort zu gebrauchen, sie sind unter aller Kritik. Wie verträgt sich das aber mit der kindlichen Unschuld? Zur sittlichen Freiheit gehört diese nicht, weil da Einsicht nötig ist. Das Kind folgt ohne Einsicht; aber indem es sich dem fremden Willen (des Vaters) fügt, lernt es zugleich, sich dem eigenen gesetzgebenden Willen fügen, sobald sich derselbe einstellt. Die kindliche Unschuld ist also nur

ein Ausgangspunkt, von dem der Mensch zur sittlichen Freiheit gelangen kann, wenn sich die Einsicht einstellt, und zu der er gelangt, wenn er der Einsicht folgt.

Das Musterbild kann auch durch eine Person ausgedrückt sein, durch einen Willen, durch ein Gesetz. Man folgt dann der Person oder dem Gesetz nicht, um ihr oder ihm zu folgen, sondern dem Guten, das repräsentiert wird, d. h. wenn man den ethischen Standpunkt einnimmt. Folgt man dagegen dem Gesetz nicht, weil es einem Freude bereitet, sondern weil es eben Gesetz ist, dem nicht zuwider gehandelt werden darf, so verhält man sich nur gesetzmässig, legal. Also auch die Legalität ist nicht innere Freiheit, sondern nur eine Vorstufe dazu.

Die Urteile über die beiden Willensverhältnisse in einer Person müssen aber noch unvollständig sein, denn ein kräftiges Wollen kann, wie wir schon sahen, seiner Qualität nach tadelnswert sein; ferner: ein Wille, der mit der eigenen sittlichen Einsicht übereinstimmt, ist an sich zwar gut, aber die Einsicht kann irrig sein, wie es z. B. bei wilden Völkern der Fall ist. Wir müssen darum nach weitern ethischen Ideen suchen und gelangen nunmehr zu den Willensverhältnissen zwischen zwei verschiedenen Personen. Ein Wille A richtet sich auf einen andern Willen B. Wir können nun beide Willen nach ihrer Stärke vergleichen; es kann auch der Wille A den Willen B, den er als mustergültig erkannt hat, nachzubilden suchen: so wiederholen sich aber bloss Beurteilungen nach der Vollkommenheit und inneren Freiheit; nur die Glieder der Verhältnisse liegen in zwei getrennten Vernunftwesen, während sie ursprünglich in einem Vernunftwesen eingeschlossen waren. Ein eigentlich neues Verhältnis entsteht auf diese Weise nicht. Neu ist aber folgendes Verhältnis: Der Wille A kennt den Willen B; er weiss, was letzterer erstrebt, dass ihm das Erreichen Freude, das Gegenteil Leid verursacht. Er möchte gern für B etwas thun können, weil er wünscht, B solle das Gewollte erreichen. Er freut sich, wenn B seinem Ziele näher kommt, er begleitet die Annäherung an das Ziel, die B gelingt, mit Hoffnung und guten Wünschen, die Entfernung davon mit Besorgnis und Unlust; er würde ganz gewiss durch die That dazu beitragen, dass B ans Ziel gelange, wenn er nur könnte, und wenn er es sich nicht aus irgend einem gültigen Grunde versagen müsste, dafür thätig zu sein. Warum hat A gegen B diese Gesinnung? Nicht weil es A Nutzen brächte, wenn B sein Ziel erreichte. Bringt es ihm wirklich Nutzen, so hat dies mit dem Wohlwollen an sich nichts zu thun; das Wohlwollen würde auch da sein, wenn sich für A kein Nutzen, ja wenn sich Schaden einstellte. Diese uninteressierte, selbstlose Hingabe an den fremden Willen ohne alle Nebenrücksicht auf das eigene Interesse, bloss im Dienste des fremden Willens, ist wohlgefällig, das wird jeder im konkreten Falle sofort finden. Das wirkliche Wohlwollen wird sich in der That, falls sie möglich ist, zeigen und sie wird vielfach möglich sein: man wird das Wohlwollen an den Früchten erkennen. — Die Sache kann sich aber auch umgekehrt verhalten: A weiss, was B erstrebt; er wünscht aber nicht, dass er das Erstrebte erreicht, er würde nichts für B thun, wenn er es auch könnte. Durch den Willen des A soll B nicht ans Ziel gelangen, und wenn er dahin gelangt, so erzeugt dies bei A Unlust. Dies ist das Übelwollen, welches sich auch in die That umsetzen kann, insofern A in der Lage ist, den Bestrebungen des B entgegen zu wirken. In seiner

hässlichsten Gestalt zeigt sich das Übelwollen da, wo jemand Unlust empfindet bei der Erreichung eines Zieles seitens eines andern, wo jener selbst das Ziel nicht erreichen kann und mag; wo er der Erreichung entgegenwirkt, nicht weil er selbst es haben möchte, sondern nur, damit es dieser nicht erreiche.

An die Stelle des eigenen *Willens* kann aber auch ein *Gefühl* treten, das ausser Beziehung zum Willen steht und zu ihm nicht hinstrebt. Ein solches Gefühl kann gleichfalls mit einem fremden Gemütszustand zusammentreffen und ihn harmonisch begleiten, wobei es das Überwallen des Gefühls mit sich bringen kann, dass wir den fremden Zustand noch stärker empfinden, als den eigenen. Es ist der Zustand der *Sympathie*, des Mitgefühls, der natürlichen Liebe, welche sich in zwei Formen äussert, als *Mitfreude* und *Mitleid*. Wohlwollen ist das Mitgefühl nicht, aber für Dasein und Werden des Wohlwollens und seiner Äusserung im Handeln hat letzteres nicht weniger Bedeutung als die kindliche Unschuld für die innere Freiheit; ihm kommt daher ein hoher, wenn auch mittelbarer Wert zu. Sympathie erzeugt sich nur in engern Kreisen, und so werden diese zu einer Schule des Wohlwollens. Umgang, Heimat, Familie, Nationalität, überhaupt alle Kreise, in denen die Menschen in natürlicher Liebe verschmelzen, haben grosse Bedeutung für das Entstehen und Wachsen des Wohlwollens. Da muss man auch das Wohlwollen lernen, und nur von da kann es sich dann in weitere Kreise verbreiten. Wer da sich nicht einlebt, dem bleibt das Wohlwollen, die reine selbstlose Liebe fremd, der wird es auch in einem grösseren Wirkungskreise nicht bethätigen, denn das Wohlwollen entsteht nur auf dem Boden des Mitgefühls, entsteht nur aus Mitgefühl. Weil nun das Mitgefühl für das Werden und den Erfolg des Wohlwollens so wichtig ist, müssen bei der frühen Jugend sanfte Empfindungen gepflegt werden, auch da, wo uns kein beseeltes und kein Willensleben gegenüber steht, wie bei Pflanzen und Tieren. Pflanzen darf man nicht sorglos verwelken, nicht rücksichtslos verderben lassen oder selbst verderben. Tiere darf man nicht nutzlos quälen, so sehr sie sich auch gefallen lassen müssen, den notwendigen Bedürfnissen des Menschen zu dienen. Man muss im Interesse des Wohlwollens beide, Tiere und Pflanzen, von früh auf sorgfältig pflegen und warten lernen. Wer darin verwahrlost und deshalb leichtfertig ist, wird sich auch viel eher da matt und gleichgültig erweisen, wo es sich um Wohlwollen handelt. — Mit Tieren kann man nun schon *unmittelbar* sympathisieren, da es innerhalb einer engern Sphäre geistige, fühlende, strebende Wesen sind, wie wir selbst. Durch poetische Auffassung z. B. in Fabeln, Märchen, wird aber das *Wollen* auch da *hinzugedacht*, wo nur physiologisches Leben oder sogar Unbeseeltes vorausgesetzt werden muss und wirklich vorhanden ist. Es ist das ein Fall, wo die Beurteilung an *gedachten Willensverhältnissen* geübt wird, so dass sich der Geist des Wohlwollens verstärkt.

Die Idee des Wohlwollens tritt im Christentum am reinsten hervor. „*Liebe deinen Nächsten wie dich selbst.*“ „*Liebet eure Feinde* (Gesinnung), *segnet, die euch fluchen* (Ausdruck der Gesinnung durch Worte, Wünsche), *thut wohl denen, die euch hassen* (That).

Wenn zwei Willen aus sich heraustreten, so richten sie sich auf die Aussenwelt. Die Willen A und B haben in der Aussenwelt eine gemeinsame Sphäre ihres Wirkens. Jeder Mensch hat Bedürfnisse, die er durch Dinge aus der Aussenwelt

befriedigt, und so kann es stattfinden, dass zufällig zwei Willen sich auf denselben Gegenstand richten, denselben gleichzeitig begehren. Wenn die beiden Willen von einander wissen, so ensteht ein weiteres Willensverhältnis. Tritt der Wille A zu Gunsten des Willens B zurück, so ist das Willensverhältnis aufgelöst. Halten aber beide Willen, von einander wissend, an ihrer Richtung fest, so entsteht eine *Kollision unter den Willen*, die auch dann nicht notwendig schwindet, wenn es gelingt, den andern Willen zu verdrängen; denn letzterer kann im Stillen fortfahren, zu widerstreben. Es tritt das Urteil ein: Ein solcher Streit der Willen missfällt. Streit und Übelwollen scheiden sich so von einander: Im Übelwollen sucht ein Wille dem andern etwas Böses zuzufügen; er hasst, verletzt, schädigt ihn ohne allen Grund; beim Streit würde sich der eine Wille vielleicht gar nicht um den andern kümmern, wenn es nicht eines Objektes halber geschähe, das ihm von jenem streitig gemacht wird. Da der Streit missfällt, so müssen Verabredungen, Verständigungen getroffen werden, damit derselbe aufhört. Es können zahllose Formen der Übereinkunft geschaffen werden, aber unter allen Umständen soll der Inhalt der Übereinkunft die *Norm für das fernere Verhalten* beider Willen inbezug auf den Gegenstand bleiben. Wird die Norm von einem Willen nicht beachtet, so bricht der Streit wieder aus, aber das Missfallen richtet sich nur gegen den Verletzenden, nicht gegen den Verletzten; ersteren trifft der Vorwurf des *Unrechts*. Die Abmachung zieht Grenzen für die Willen A und B; ihr Inhalt ist das *objektive* **Recht**; innerhalb gewisser Grenzen können sich die beiden Willen bewegen, ohne dass der eine gegen den andern den Vorwurf des Streites erheben könnte; das ist ihr *subjektives Recht*.

Bei dem Willenverhältnis, das dem Rechte zu Grunde liegt, berührten sich Wille A und B, wie wir gesehen haben, unabsichtlich. Sie können sich aber auch absichtlich berühren. Jede That überträgt ihrer Natur nach ein Wohl oder ein Wehe auf den andern Willen, wenn sie nicht etwas völlig Indifferentes ist. Der andere Wille muss aber nicht bloss *davon wissen*, dass die That von einem andern Willen absichtlich ausgeht, er muss sie auch als ein Wohl oder Wehe *empfinden*. Erleidet ein Wille vom andern ein Wehe, und es hat dabei sein Bewenden, so regt sich sehr bald das Urteil des Missfallens, weil der Wille B einen Überschuss von Wehe hat, also zum Willen A nicht im normalen Verhältnisse steht. Aber auch bei einem Überschuss von Wohl regt sich das Missfallen. Es wird das klar, wenn man sich denkt, bei einem und demselben Willen würden Wohlthaten auf Wohlthaten gehäuft und es geschähe weiter nichts. Wie lässt sich das Missverhältnis zum Schweigen bringen? Nur durch Ausgleichen der durch die That geschaffenen Ungleichheit. Das Wehe muss in gleichem Masse an den Veranlasser des Missverhältnisses zurückgehen; das geschieht durch die *Strafe*; der Überschuss von Wohl muss gleichfalls zurückgehen; das geschieht in der Form des Dankes. Das ist die **Idee der Vergeltung oder der Billigkeit**, welche im Christentum ausgesprochen ist in den Worten: „Alles was ihr wollt, das euch die Leute thun sollen, das thut ihr ihnen“, und die ihre negative Normierung findet in dem Sprichwort: Was du nicht willst, das man dir thu’, das füg’ auch keinem andern zu. Recht und Billigkeit sind verwandt, aber sie sind doch selbständige Verhältnisse, worauf auch der Sprachgebrauch, welcher die Ausdrücke *recht* und *billig* neben-

einander stellt, hinweist. — Die beiden letzten Verhältnisse normieren nicht nur das Civil- und Kriminalrecht, sondern die Verhältnisse der Familie, der Liebe, der Freundschaft, des Umgangs u. s. w.

Die oben entwickelten fünf ethischen Einzel-Ideen erzeugen nun in ihrer Anwendung auf den Einzelnen und auf die grösseren Gesellungen und Gemeinschaften die abgeleiteten Ideen: Die Rechtsgesellschaft, das Lohnsystem, das Verwaltungssystem, das Kultursystem, die beseelte Gesellschaft, welche den Ideen des Rechts, der Billigkeit, des Wohlwollens, der Vollkommenheit und der innern Freiheit entsprechen. Der Begriff einer Gesellschaft besteht darin, dass die Partikularwillen zu einem gemeinschaftlichen Willen miteinander verschmelzen. Wenn dies vollkommen und in der Absicht eine sittliche Idee zu realisieren, geschieht, ist das sittliche Ideal der Gesellschaft erreicht, so dass die beseelte Gesellschaft, welche der Idee der innern Freiheit entspricht, der vollständige Organismus des sittlichen Lebens ist.

Bei der Anwendung dieser Ideen auf das menschliche Leben entsteht nun noch eine Reihe sittlicher Begriffe: Tugend, Pflicht, sittliches Gut.

Die Tugend ist (in ihrer Idee) die vollkommene Übereinstimmung des Charakters mit sämtlichen sittlichen Ideen, sie ist also die Idee eines Charakters, dessen Motive allein die Ideen sind. Einzelne Tugenden sind nur die aus eigentümlich menschlichen Verhältnissen sich ergebenden Äusserungen der einen Tugend.

Der Begriff der Pflicht und des Gesetzes entsteht aus dem Verhältnis der Ideen zu einem Willen, der an sich ihnen nicht gemäss ist, sondern an sie gebunden werden muss. Für einen absolut heiligen Willen giebt es weder Gesetz noch Pflicht.

Das sittliche Gut ist ein Produkt der sittlichen Thätigkeit, insofern es diese darstellt; es ist also der vollendete ethische Organismus, der von den Ideen beseelten Gesellschaft. Die Naturverhältnisse des menschlichen Lebens können nur als mittelbare Güter Wert erhalten, insofern sie als Mittel zur Erreichung sittlicher Zwecke dienen.

Die wirkliche Anwendung der sittlichen Ideen auf das menschliche Leben setzt die Kenntnis der natürlichen Verhältnisse derselben, namentlich Psychologie voraus. Es ist dabei zu achten 1. auf das, wodurch die Lebensweise bestimmt wird, a) die Beschäftigungen: Arbeit und Erholungen; b) Gesinnungen: des Verkehrs, des Beifalls, der Liebe und ihre Gegenteile; c) Familienverhältnisse: Ehegatten, Eltern etc.; d) Dienstverhältnisse: Zwangsdienst, Lohndienst, Ehrendienst. 2. auf die Natur der Gesellschaft, insbesondere des Staates und die aus derselben sich notwendig ergebenden verschiedenen Stellungen der Einzelnen in der Gesellschaft: Dienende, Freie, Angesehene, Herrschende.

Die Herbartsche Ethik trifft, nach dem Ausspruche eines berühmten Forschers den Nerv des Christentums. Wir können also recht wohl das Ziel der Erziehung in der Ethik suchen ohne den Vorwurf der Irreligiösität zu verdienen. Der Zweck der Erziehung lässt sich demnach mit Waitz dahin zusammenfassen, „dass ihre ganze Wirksamkeit darauf ausgehe, die sittliche Gestaltung des Lebens zu sichern.“ Insofern die Religion für die sittliche Gestaltung des Lebens von grosser Bedeutung ist, wie schon oben dargethan wurde, und insofern sie den Menschen über dieses Leben hinausweist auf

die einstige schrankenlose Fülle sittlicher Güter, ist auch sie ein wesentlicher Bestandteil der Persönlichkeit. Also: Das Ideal der Erziehung ist die sittlich-religiöse Persönlichkeit.

C. Allgemein-Pädagogisches.

Das gesamte Wollen soll übereinstimmen mit der durch die sittlichen Ideen beherrschten Einsicht. Die Erziehung hat also die Aufgabe, Einsicht und Willen zu bilden. Beide finden ihren Grund und Quellpunkt in dem Vorstellungskreise. Die Einsicht ist in dem früheren Kindesalter sehr gering, weil die nötige Anzahl von Vorstellungen fehlt, und ein eigentlicher Wille ist noch nicht vorhanden aus demselben Grunde. Statt des letzteren zeigt sich nur, wie Herbart sagt, „ein wilder Ungestüm“, der planlos nach allen greift, was in seinen Bereich kommt. Aber aus diesem „Ungetüm“ wird mit der Zeit ein echter Wille, und zwar liegt die Gefahr nahe, dass ein verkehrter entsteht, weil der „Ungestüm“, aus dem er sich entwickelt, eine falsche Richtung nehmen kann. Darum muss der „Ungestüm“ von frühester Jugend an geleitet werden, „damit er keine widergesellige Richtung annehme.“ Durch eigene Einsicht seitens des Zöglings ist das nicht möglich, weil sie nicht vorhanden ist, und es muss darum die fremde Einsicht des Erziehers eintreten. Da der Zögling noch nicht fähig ist, die fremde Einsicht als richtig zu erkennen, so hat er blindlings derselben zu folgen. Diese Richtung der erzieherischen Thätigkeit nennt man **Regierung**. Ihr Zweck ist ein mannigfaltiger: Vermeidung des Schadens für das Kind selbst und für andere, sowohl jetzt als künftig; Vermeidung des Streites als Missverhältnis an sich und Vermeidung der Collission, in welcher die Gesellschaft zum Streite sich genötigt finden würde. Aber alles kommt darin zusammen, dass die Regierung keinen Zweck im Gemüte des Kindes zu erreichen hat, sondern dass sie nur Ordnung schaffen will. Sie hat die Kinder in Schranken zu halten; ihr Zweck liegt daher nur in der Gegenwart. Sie will bloss wie eine Macht empfunden sein, die sich auf nichts einlässt, als auf Durchsetzung ihrer Absicht. Sie beginnt vor der Schulzeit und begleitet dieselbe; sie schwindet in dem Masse, in welchem sich Einsicht und Folgsamkeit des Willens entwickelt und in dem sich der Einsicht und dem Willen durch geistige Mittel beikommen lässt. Es stehen der Regierung eine Menge von Massregeln zu Gebote. Die Grundlage der Regierung aber besteht darin, die Kinder zu beschäftigen, nicht in bildender Absicht, sondern einfach um Unfug zu vermeiden. Den Beschäftigungen, die teils künstlicher Art, teils selbstgewählte sind, schliesst sich die Aufsicht an, und mit ihr ein mannigfaltiges Verbieten und Gebieten, welchem durch Verweise, Drohung und Strafe — Entziehung der Nahrung, Beraubung der Freiheit, in seltenen Fällen körperliche Züchtigung — Nachdruck zu geben ist, wobei man sich nur hüten muss, etwas von einem ins Gemüt greifenden Betragen einzumischen. Dieses ist den Massregeln der Zucht vorbehalten. Hülfen der Regierung sind Autorität und Liebe; in diesen Fällen folgt das Kind instinktiv, ohne sich Rechenschaft zu geben.

Die Regierung wird vollendet durch den pünktlichen Gehorsam, der auf der Stelle mit ganzer Willigkeit folgt. Auf dieser Stufe hat der Wille schon etwas von dem Charakter der sittlichen Freiheit, insofern er sich unterordnen kann, ohne die Unterordnung als Zwang zu fühlen. Es ist hier die Regierung gehoben durch Erziehung.

Aus dem Vorstehenden ergiebt sicht leicht, dass sich das Gebiet der Regierung nicht haarscharf abgrenzen lässt, dass es sehr verwandt ist mit demjenigen der Zucht. Die Regierung ist behütend, gegenwirkend und unterstützend, aber vorwiegend behütend und gegenwirkend, gehört somit der negativen Seite der Erziehung an. Die Zucht ist ebenfalls behütend, gegenwirkend und unterstützend, vorwiegend aber behütend und unterstützend, gehört also zur positiven Seite. Aber die Regierung ist eben nur vorwiegend negativ und die Zucht nur vorwiegend positiv, also eine scharfe Trennung nicht möglich. Seminardirektor Dr. Rein hat deshalb den Vorschlag gemacht, die Gegenüberstellung von Regierung und Zucht fallen zu lassen, im Gegensatz zu Ziller, der die Scheidung streng aufrecht erhält. Waitz formuliert den Begriff der Regierung ganz anders als Herbart und Ziller. Er sagt: „Zucht und Regierung unterscheiden sich von einander vor allem dadurch, dass die erstere sich dem Zögling als äussere Macht sogleich ankündigt und gegenüberstellt, welche seinem Handeln ohne Rücksicht auf Gewohnheit und Neigung bestimmte Schranken zieht, deren Überschreitung entweder gehindert oder gestraft wird; die letztere dagegen, wo sie überhaupt dem Kinde bemerkbar wird, nie als Zwangsgewalt erscheint, sondern nur als innere zum Gehorsam verpflichtende Macht gefühlt wird. Die Regierung gehört ausschliesslicher der positiven, die Zucht ausschliesslicher der negativen Seite an.“ Es findet also bei Waitz eine förmliche Umkehrung des Verhältnisses statt, durch die man sich nicht irre führen lassen darf.

* * *

Der Wille, welcher den Wert des Menschen ausmacht, kommt aus dem Gedankenkreise; er resultiert aus dem Vorstellungsleben und wird von demselben beeinflusst, daher besteht eine Hauptaufgabe der Erziehung in der Pflege des letztern. Vorstellungsmassen entstehen auch ohne Unterricht, durch Erfahrung und Umgang. Aus jener kommen Kenntnisse der Natur aber lückenhaft und roh; aus diesem kommen Gesinnungen gegen Menschen, aber nicht immer nur löbliche, sondern oft höchst tadelhafte. Dass die letztern gebessert werden, ist das dringendste; aber auch die Naturkenntnis darf nicht vernachlässigt werden, „sonst ist Irrtum, Schwärmerei, Extravaganz aller Art zu fürchten“. Erfahrung und Umgang zu berichtigen und zu ergänzen ist Aufgabe des Unterrichts. Es erhellt hieraus, dass der **Unterricht** ein wesentlicher Teil der Erziehung ist, dass er nicht neben, sondern innerhalb derselben seinen Platz hat. Darum müssen wir Herbart beistimmen, wenn er sagt: „**Ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts auch keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht.**“ Es ist indes ein Unterschied zu machen zwischen der herkömmlichen Auffassung des Unterrichtes als Erziehungsmittel und derjenigen Herbarts und seiner Schule. Erstere meint: „Der Unterricht soll die dem Zöglinge innewohnenden Kräfte aufregen, durch Übung stärken und sie lenken.“ In diesem

Sinne bleibt freilich jeder Unterricht eine Art Erziehung; es kann auch nicht geleugnet werden, dass von der Lebendigkeit, Hingabe und Gewissenhaftigkeit des Lehrers allerdings der Erfolg des Unterrichts mit bedingt ist. Nach Herbart hat man neben dem von der herkömmlichen Praxis Verlangten hauptsächlich darauf zu achten, dass der Gedankenkreis richtig aufgebaut, bis in die entlegensten Teile zusammenhängend, fest gefügt wird aus dem Material, welches vorhanden sein muss, wenn die Charakterbildung gesichert erscheinen soll. Die stärkste Kraft der Erziehung liegt somit in dem nach psychologischen Grundsätzen eingerichteten Unterricht, dessen Zweck im wesentlichen dahin geht, das Systematische, das Bleibende, das Ethisch-Religiöse im Kinde zur vollen Geltung zu bringen. Aus dem Wesen des Gedankenkreises ergiebt sich, soll anders der erziehliche Zweck des Unterrichts gelingen, die Notwendigkeit der **formalen Stufen** und der **Konzentration**, wie die weitere Erörterung zeigen wird.

Die einseitige Bildung führt nicht zum sittlichen Ziele; darum hat der Unterricht Vielseitigkeit zu erstreben. Die Vielseitigkeit setzt viele einzelne Vertiefungen voraus, welche, um die Einheit des Bewusstseins zu wahren, vereinigt werden müssen. Dieses Vereinigen heisst Besinnung. Bedingung der Vielseitigkeit ist also ein Wechsel von Vertiefung und Besinnung.

Da nach Herbart der Lernprozess zwei Stadien durchläuft, den Apperzeptions- und den Abstraktionsprozess, so muss immer zuerst ein konkreter Wissensstoff, ein Mannigfaltiges von Einzelvorstellungen dargeboten und vom Schüler aufgenommen und angeeignet werden, und es sind zweitens die gewonnenen Vorstellungsgebilde durch die weitere Unterrichtsbehandlung in begriffliche Einsicht zu verwandeln, wenn man sich dabei auch mit naturwüchsigen Begriffen meist wird begnügen müssen. Es muss daher auf allen Lehrstufen der Lehrstoff in kleine Unterrichtsganze als methodische Einheiten zerlegt werden, damit dieselben zunächst für sich eine Durcharbeitung erfahren, um das in dem Mannigfaltigen enthaltene Einzelne zu verstehen und sicher anzueignen, und damit Ruhepunkte und Sammelpunkte entstehen können, in denen der Zögling sich in das gebotene Einzelne vertieft und Rückblicke, Umblicke und Vorblicke thut. Diese als methodische Einheiten zu fassenden Abschnitte dürfen nicht zu gross sein, weil sie sonst das Behalten erschweren, aber auch nicht zu klein, damit sie eben noch einen genügenden Inhalt haben. So schlägt Dörpfeld vor, in der Erzählung von Mosis Geburt und Flucht folgende Einheiten festzustellen: 1. Israels Bedrückung, 2. Rettung des zukünftigen Retters, 3. Mosis Erziehung, 4. Sein erstes Auftreten als Befreier, 5. Die Folgen dieses Befreiungsversuches. Wie geschieht nun die Durcharbeitung? Beim Eintritt in die Behandlung einer solchen Einheit wird dem Zögling das Ziel angegeben, das erreicht werden soll, damit derselbe einmal seine Gedanken auf ein bestimmtes Ziel richten und dann auch freudiger an der Arbeit werde, das Ziel zu erreichen. Durch das Ziel wird der Zögling in das betreffende Vorstellungsgebiet eingewiesen. Die Aufstellung des Zieles dient unmittelbar der Willensbildung; zugleich wird dadurch ein Übelstand vermieden, welcher in der gewöhnlichen Katechese regelmässig eintritt, dass nämlich bei dem Schüler, den man unmerklich durch Fragen und Aufgaben, deren Zweck er nicht

kennt, an das Ziel führen will, weder eine freisteigende geistige Thätigkeit noch eine klare, in sich zusammenhängende Einsicht entsteht, weil sich der Schüler am Ende der Gedankenbewegung erstaunt umsieht und nicht weiss, wie ihm geschehen ist, da er den Weg, den er gekommen, nicht übersieht und den Zusammenhang nicht erkennt, in welchem das Unterrichtsergebnis zu seinem ältern Wissen steht. — Die eigentliche Unterrichtsarbeit hat sodann bei jeder Einheit zunächst dem darzubietenden Neuen in den ältern Vorstellungen des Schülers den Boden zu bereiten dadurch, dass die zu dem Neuen in Beziehung stehenden Vorstellungen aufgefrischt werden, damit eine Fülle verwandter älterer Vorstellungen dem Neuen entgegenkommt, dasselbe mit Aufmerksamkeit erwartet, mit Interesse aufnimmt und ihm so sein volles Verständnis sichert und einen tiefen Eindruck bereitet. Durch diese Zerlegung (Analyse) des Gedankenkreises, durch dies Herauslösen der einzelnen Fäden, an welche angeknüpft werden muss, wird die folgende Perzeption (Aufnahme) zur Apperzeption (Aneignung); die neuen Vorstellungen werden durch die alten beleuchtet, aber auch die alten Vorstellungen werden durch die neuen verstärkt, fortgebildet, umgebildet und treten zu den neuen in engere Beziehungen, Reihen u. s. w.; der Förderungsprozess zwischen Neuem und Altem ist ein gegenseitiger. Das analytische Material muss zum Schluss im Zusammenhang von einem Schüler angegeben werden.

Auf die Analyse folgt als zweite Stufe die Darbietung des Neuen (Synthese), und es wird, falls die Vorbereitung rechter Art gewesen ist, die Auffassung und Aneignung ohne langes Erklären und Fragen leicht und sicher geschehen, sodass nach psychologischen Gesetzen der Schüler sich geistig gehoben und wachsend fühlt, und der Unterricht also bildend wirkt. Damit aber das Dargebotene nicht bloss einen Moment und nur oberflächlich verstanden, sondern bleibend angeeignet werde, um kräftig weiter zu wirken, so muss das Dargebotene durch eine Unterredung nach seinem innern tiefern Gehalte genau besehen und eingeprägt werden. Damit ist das erste Stadium des Lernprozesses, die Apperzeption vollendet.

Es folgt nun das zweite Stadium, welches in drei Stufen verläuft, um die gewonnenen Vorstellungen und Vorstellungsreihen zusammenzustellen, zu vergleichen, zu verschmelzen und so den Gedankenkreis begrifflich aufzubauen, der Abstraktionsprozess. Es werden daher auf der dritten Stufe die innerhalb der methodischen Einheit gewonnenen Vorstellungsreihen teils unter sich, teils mit älteren zusammengestellt, verglichen und verschmolzen, um Zusammenhang und Einheit in den Gedankenkreis zu bringen, damit nicht durch gesondertes Allerlei und Ablagerung unverbundener Vorstellungsmassen die Einheit des Bewusstseins gestört wird. „Es darf kein amorphes Gerölle entstehen". Durch diese Thätigkeit der Verknüpfung, Vergleichung (Assoziation) beginnt der Abstraktionsprozess, welcher durch Vergleichung der neuen Dinge und Vorgänge mit ältern Dingen und Vorgängen in dem Einzelnen und Besondern das in ihnen enthaltene Allgemeine erkennt, es abstrahiert; denn indem Verwandtes so im Bewusstsein zusammentritt und verglichen wird, verdunkelt sich das Unwesentliche und Verschiedene gegenseitig, und das Gemeinsame wird durch Wiederholung gestärkt und tritt als neue Vorstellung höherer Einheit, als Allgemeinvorstellung, als Begriff, als Regel, als Gesetz heraus. — Da aber bis jetzt das Abstrakte noch mit dem Konkreten verbunden, nicht gänzlich losgelöst ist, so hebt die vierte Stufe

durch Fragen die begrifflichen Resultate aus den Einzelfällen rein und scharf heraus, formuliert sie für den sprachlichen Ausdruck, bringt sie unter sich und mit dem ältern begrifflichen Material in systematischen Zusammenhang und prägt das Gewonnene sicher ein.

Mit dieser Zusammenfassung (System) des Begrifflichen ist eigentlich der Abstraktionsprozess zu Ende, und es lässt sich nun ersehen, was wir durch diese Arbeit gewonnen haben. Durch die Verarbeitung zu Begriffen ist Einsicht und Erkenntnis erzielt, da die Begriffe heller in das Bewusstsein treten, als die blossen Vorstellungen, und das Denken ist überhaupt fruchtbarer, d. h. zu einem klar unterscheidenden geworden und zugleich gestärkt, um neue Anschauungen leichter, genauer und vollständiger zu bilden. Aber obgleich die Begriffe auch länger und fester fortdauern als die Wahrnehmungen und daher zugleich ein Mittel sind, die Vorstellungen vollkommener festzuhalten und leichter zu reproduzieren, muss doch auch für ihre Befestigung noch ein Weiteres geschehen. Darum schliesst sich im Unterrichte zunächst noch eine fünfte Stufe an, die Methode, welche durch Anwendung die Begriffe (Regeln, Grundsätze für den Willen) nicht nur befestigen, sondern auch erproben, erweitern und geläufig machen will, damit sie in den Dienst des Lebens treten können zur Lösung ethischer, theoretischer und praktischer Fragen. Darum werden neue Objekte, Beispiele aufgesucht, um darin den bereits gewonnenen Begriff, die Regel u. s. w. wieder zu erkennen. Es werden z. B. Fälle aus Geschichte und Leben dargeboten, um beurteilen zu lassen, ob einer sittlichen Forderung genügt ist oder nicht, und um im letztern Falle nachzuweisen, wie hätte gehandelt werden sollen, oder es werden die Kinder in gedachte Situationen eingeführt, um anzugeben, wie sie in denselben handeln würden. (Phantasierendes Handeln.)

Wäre die Erzählung, „wie Josua von seinem Volke Abschied nimmt und stirbt" zu behandeln, so würde zunächst das Ziel der Unterrichtsstunde anzugeben sein; dann würden die Kinder aus ihrer Erfahrung die Gelegenheiten anzugeben haben, bei denen man Abschied nimmt, und was man dabei äussert (Analyse); daran knüpfte sich die Darbietung der einzelnen Abschnitte der Erzählung (Synthesis), sowie eine Unterredung zur ganz klaren und eingehenden Auffassung des Thatsächlichen. Weiter wäre der Abschied Josuas zusammenzustellen mit dem Scheiden Mosis (Assoziation), aus beiden Vorgängen das sittlich und religiös Wertvolle herauszuheben und in einem klassischen Zitat, wie: „Ich und mein Haus, wir wollen dem Herrn dienen", zu fixieren, und endlich Lebensabschnitte aufzusuchen, wo jene Worte dem Herzen des gläubigen Menschen entquellen.

Da diese Stufen bei jedem anzueignenden Stoffe durchlaufen werden müssen, also von der Materie unabhängig sind, so werden sie formale Stufen genannt. Bei Herbart selbst sind Analyse und Synthese in der Klarheitsstufe vereinigt; er zählt demnach vier Stufen. Dörpfeld kennt drei Hauptstufen, deren erstere beiden er einer Zweiteilung unterwirft. Rein folgt der oben mitgeteilten Zillerschen Zählung, bedient sich aber deutscher Benennungen oder bezeichnet die fünf Stufen nur durch die betreffenden Ziffern. Prof. Vogt hält ebenfalls an der Zillerschen Zählung fest; für Methode setzt er den etwas bezeichnendern Ausdruck Funktion. Beginnen wir mit der einfachsten Zählung, so ergiebt sich folgendes Schema:

Dörpfeld	Herbart u. Ziller	Rein
I. Anschauen { a. Einleitung, b. Anschauung }	1. Klarheit { a. Analyse, b. Synthese }	1. Vorbereitung 2. Darbietung
II. Denken { a. Vergleich, b. Zusammenf. }	2. Assoziation. 3. System	3. Verknüpfung 4. Zusammenfassung
III. Anwenden	4. Methode [Funktion b. Vogt.]	5. Anwendung

Nachdem wir das Wesen der formalen Stufen übersichtlich in seinen Grundzügen vorgeführt haben, erübrigt es noch, einige besondere Bemerkungen zu machen. Das Ziel muss Bekanntes und Neues enthalten, einmal, weil der Unterricht an dasselbe anzuknüpfen hat, dann aber auch, weil, wie Herbart bemerkt, „eine glückliche Mischung von Altem und Neuem am meisten interessiert." Es kann auftreten als Satz, als Orientierungsfrage (auf die man keine Antwort erwartet, die nur die Richtung der Gedanken auf den Fragepunkt veranlassen soll) oder als Aufgabe. Bloss formale Zielangaben wie: „Wir wollen heute den folgenden Abschnitt kennen lernen" haben keinen Wert, weil sie weder die Gedanken richten, noch das Wollen herausfordern. Wird in einer Lehrstunde das Ziel nicht vollständig erreicht, so ist in der nächsten Stunde daran zu erinnern und für den Rest der Gedankenarbeit ein Spezialziel aufzustellen. Analyse und Synthese müssen reinlich auseinander gehalten werden, da eine Vermengung derselben immer Hemmungen und Störungen in der Gedankenbewegung hervorbringt, die der Klarheit der Auffassung hinderlich sind. Die Analyse muss sich auf den ganzen Inhalt des Neuen erstrecken, sie muss gewissermassen eine Parallele herausbilden, mit der sich das Neue auf seiner ganzen Linie vereinigt. Man hat sich zwar davor zu hüten, dass ein Teil des Neuen schon in der Analyse auftritt, aber doch darf der Schüler mit seinen Gedanken vorauseilen und Vermutungen anstellen. Denn mag das Erwartete eintreffen oder nicht, die Übereinstimmung wie der Kontrast sind der Aneignung günstig. Die Darbietung hat, wie schon bemerkt, innerhalb der methodischen Einheit in Abschnitten zu geschehen, nach derselben findet das Wiedererzählen und das genauere Besehen des Neuen statt. Beim Wiedererzählen muss man dem Schüler im Ausdrucke Freiheit lassen; eine Unterbrechung ist nur bei groben sprachlichen Verstössen gestattet, weil man die Reihenbildung möglichst wenig schädigen darf. Die Verknüpfung darf nicht planlos auf alles ausgedehnt werden, was eine solche zulässt. Sie soll vielmehr nur auf wertvolle Gedankenverbindungen gerichtet sein.*) Was die Aussonderung des Begrifflichen betrifft, so hat man sein Augenmerk nur auf Charakteristisches zu richten, das, wo es sich um unser sittliches Verhalten handelt, in der Form von Sprüchen, Sprichwörtern, Katechismussätzen, Liederstrophen etc. ausgedrückt wird. Bei naturkundlichen und geographischen Stoffen besteht die begriffliche Fassung in der kurzen und knappen, alles Wesentliche einschliessenden, alles Unwesentliche ausschliessenden Beschreibung oder Darstellung des Gegenstandes.

*) Um zu beurteilen, was wertvoll ist, muss man stets die Stufe, auf welcher die Kinder stehen, in betracht ziehen.

„So befremdlich auch die Gliederung des Unterrichtes nach den formalen Stufen auf den ersten Blick erscheinen mag, so ist dieselbe doch keineswegs als etwas absolut Neues anzusehen. Sie macht sich vielmehr bei jedem guten Unterrichte in grösserem oder geringerem Grade von selbst geltend; nur gründet sie sich bei dem blossen Empiriker nicht auf die psychologische Durchdringung des Lernprozesses, sondern vielmehr auf ein durch Erfahrung erworbenes Taktgefühl, dessen Dunkelheit den zwingenden Beweis der Notwendigkeit nicht zu führen vermag. Durch die Herbart-Zillersche Unterrichtsmethode ist das dunkle Gefühl zu einer klaren, bestimmten pädagogischen Idee erhoben. Jeder einzelne Schritt im psychisch-synthetischen Aufbau des Unterrichts ist genau vorgezeichnet, durch psychologische Gesetze fest begründet. Eine hochwichtige Sache, die vordem lediglich dem glücklichen Taktgefühl anheim gegeben war, ist mit einem Schlage zu einer Klarheit gebracht, welche die ganze Unterrichtsmethodik aufzuhellen vermag" (Rein). Auch bei älteren Pädagogen, die eine allgemeine psychologische Methode erstrebten, findet sich die Idee der formalen Stufen embryonisch vorgebildet, wie dies z. B. bei Pestalozzi Dr. Just überzeugend nachgewiesen hat. (Jahrb. d. Verein für wissensch. Päd. XIV. S. 1. ff.)

Die Gliederung nach den formalen Stufen (Artikulation des Unterrichts) ist da ausgeschlossen, wo es sich bloss um ein einzelnes durch den Unterricht uns aufgenötigtes Bedürfnis handelt, wie bei Korrekturen und Repetitionen, oder wo der Stoff schon in einen begrifflichen Zusammenhang gebracht ist, also bei der Durcharbeitung eines enzyklopädischen Lesestückes, eines fachwissenschaftlichen Lehrbuchs, sei es eine Grammatik, ein Katechismus, eine Geschichtstabelle oder ein ähnliches fachwissenschaftliches Lehrmittel, ja oft schon bei Lesestücken der biblischen Geschichte mit vorwiegend lehrhafter Tendenz, wie es die Gleichnisse, die Bergpredigt oder die Geschichten von der Schöpfung, vom Sündenfall sind.

Das Lehrgespräch muss die Form der Unterhaltung, nicht die der Katechese an sich tragen. Alles soll aus gemeinsamer Überlegung hervorgehen. Darum sollen sich die Fragen nicht auf einzelne abgerissene Punkte richten, sie sollen Gedankenreihen anregen, bei deren Ausdruck die andern Schüler sich kritisch verhalten, bei denen der Lehrer, wenn nötig, eine Frage aufwirft, einen Zweifel kundgiebt. Wo es möglich ist, soll der Lehrer zurücktreten, die Schüler die Sache unter sich ausmachen lassen, kurz: er soll die Lehrunterhaltung nur formal leiten (Disputationsmethode). Werden diese Forderungen erfüllt, erst dann wird auch der Vorschrift genügt, dass der Lehrer wenig, die Kinder aber viel sprechen sollen. Bei der Katechese kommen durchschnittlich acht Worte des Lehrers auf je drei des Schülers.

Der Unterricht kann der Bildung des Zöglings natürlich nur einen relativen Abschluss geben, und es ist aus diesem Grunde darauf zu halten, dass ein geistiges Weiterstreben erzeugt werde. Dieser Umstand führt uns auf die Lehre vom **Interesse.**

Der Begriff Interesse ist der Herbartschen Philosophie eigentümlich und hat in der deutschen Sprache keinen völlig deckenden Ausdruck. Sehr nahe kommen die Bezeichnungen „Sinn für etwas haben", „Lust zur Sache haben", „für etwas eingenommen sein." Das Wort bezeichnet im allgemeinen eine Art von geistiger Thätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll, indem es bei dem blossen Wissen nicht sein Bewenden haben darf. Wenn

das Interesse auch in gewissem Grade den Unterricht begleitet, so erscheint es doch wesentlich als Folge desselben. Weil aber die geistige Thätigkeit mannigfaltig ist, so muss die Bestimmung hinzukommen, welche in dem Worte „Vielseitigkeit“ liegt. Diese selbst muss eine gleichschwebende sein, d. h. kein einzelnes Streben und Wollen darf dem andern voranstehen, alle müssen möglichst gleich stark sein. Mit dem Wollen hat das Interesse das gemein, dass es der Gleichgültigkeit gegenübersteht; es unterscheidet sich jedoch von ihm darin, dass es nicht über seinen Gegenstand disponiert, sondern an ihm hängt. Das Interesse ist so lange müssig, bis es in Begierde oder Willen übergeht, es schwebt also gleichsam in der Mitte zwischen dem blossen Zuschauen und dem Zugreifen. Das Interesse soll nicht mittelbar sein, d. h. es soll keine Strebsamkeit herrschen lediglich um z. B. eine gute Zensur, um Ehre und dergl. zu erlangen; es soll sein die reine, selbstlose Hingabe an den Gegenstand als etwas Edeles. Die gleichschwebende Vielseitigkeit des unmittelbaren Interesse ist zwar noch lange nicht Tugend. Umgekehrt aber, je geringer die ursprüngliche geistige Thätigkeit, desto weniger ist an Tugend zu denken.

Welches sind nun die verschiedenen Arten des Interesse, die der Begriff der Vielseitigkeit zum Inhalte hat?

Die aus dem Gebiet der Erfahrung stammende Erkenntnis kann sich zunächst auf das Viele, Bunte, Mannigfaltige richten und der Geist an der Neuheit und Abwechselung der Eindrücke Freude haben. Die Erregung und das verlangende Fortstreben in dieser Richtung wird empirisches Interesse genannt.

Das Dunkle und Rätselhafte, was in den Thatsachen des Geschehens liegt, treibt vom blossen Anschauen, wie es beim empirischen Interesse vorwaltet, zum Nachdenken über den kausalen Zusammenhang; um Dinge und Ereignisse zu verstehen, sucht man sich über deren Bedingungen und Ursachen klar zu werden. Eine derartige Thätigkeit setzt eine geistige Regsamkeit voraus, welcher Herbart den vornehmen Namen spekulatives Interesse beilegte.

Einen Zusatz erhält die Anschauung durch den Geschmack. Das Interesse, welches weder auf die Menge, noch auf den kausalen Zusammenhang, sondern auf die Verhältnisse des Angeschauten sich bezieht, mag dies nun in der Welt der Sinne oder in der Gedankenwelt liegen, heisst ästhetisches Interesse. Es ist der Sinn für das Naturschöne, das Kunstschöne, das Sittlichschöne gemeint, wenn vom ästhetischen Interesse die Rede ist.

In Sachen der aus dem Gebiete des Umgangs stammenden Teilnahme bildet der Mensch die Gefühle Anderer in sich nach. Es entsteht allmählich die Mannigfaltigkeit der Mitempfindung, in der sich das Wohl und Wehe, die Freude und der Schmerz Anderer im eigenen Herzen wiederholt. Wir sprechen dann vom sympathetischen Interesse.

Tritt nun zu diesem Gefühl noch das Verständnis für grössere Verhältnisse der Gesellschaft, nimmt man teil an dem, was vielen als Wohl oder Wehe erscheint, so tritt der Gemeinsinn für das Gedeihen menschlicher Verhältnisse ein, welchen Herbart kurz als gesellschaftliches Interesse bezeichnet hat.

Wenn sich endlich die Teilnahme auf die Geschichte und Schicksale

im ganzen richtet, wenn dem Verstande und dem Gefühl klar wird, dass die Regelung der Geschichte der Menschheit sich allen menschlichen Kräften entzieht, dass darum auch die Geschicke jedes Einzelnen nicht in seiner Macht liegen, dann gesellen sich ihr im Herzen Furcht und Hoffnung zu, und man spricht vom religiösen Interesse.

Um die verschiedenen Arten des Interesse zu erzeugen, bedienen wir uns der Unterrichtsfächer. Das gesamte Interesse muss aber zuletzt ein ungeteiltes sein, damit das geistige Leben sich nicht zersplittere, sondern sich zu erheben vermöge zu einem energischen und kräftigen Wirken. Alle die verschiedenen Regungen und Richtungen des Geistes sollen jedoch nur erscheinen als Seiten einer und derselben Persönlichkeit, und immer muss deshalb auf den vielseitigen Umgang mit den Menschen, wie er sich im praktischen Leben, in Beschäftigung mit biblischer und Profan-Geschichte darbietet, und auf die mannigfache Beobachtungen der Natur die Besinnung auf sich selbst erfolgen, damit wir uns in dem Getriebe und Gewirre des Lebens und in der Weite und Tiefe der Natur nicht selbst verlieren. Dass dies schon jetzt in unsern Schulen in genügender Weise geschieht, lässt sich nicht mit Recht behaupten. Das eine Fach ist vom andern scharf getrennt, keins kümmert sich um das andere, es sei denn, dass z. B. in Geschichte die Geographie Helferdienst leiste und umgekehrt. So viele Fächer, so viele gesonderte Vorstellungsmassen; über der Vielseitigkeit hat man die Einheitlichkeit vergessen. Soll es in dieser Hinsicht besser werden, so bedarf es einer Reform unseres jetzigen Lehrplans, welcher an der vollkommen erziehlichen Thätigkeit auch denjenigen Lehrer hindert, dem es an richtiger Einsicht und edlem Eifer nicht fehlt. An Stelle des zusammenhangslosen Nebeneinander muss ein planmässiges „Ineinander“, an die Stelle des Lehrplan-Aggregats ein Lehrplansystem treten, mit andern Worten: bei der Aufstellung des Lehrplans muss die richtige Konzentrationsidee zu Grunde gelegt werden.

Welches ist nun aber die richtige Konzentrationsidee? Die Einen behaupten, man müsse einen Unterrichtsgegenstand in den Vordergrund stellen und alles andere, wenn überhaupt, nur nebensächlich behandeln. Das ist nach Stoys treffender Bezeichnung die „chirurgische Methode“, die das Heil im teilweisen oder gänzlichen Abschneiden einzelner Fächer erblickt, eine Methode, die Sturm und Trotzendorf zu Gunsten des lateinischen Unterrichts vertraten, und die ein grosser Teil der Geistlichkeit zu Gunsten des Religionsunterrichts verwirklicht sehen möchte. Während die hergebrachte Pädagogik über der Vielseitigkeit die Einheitlichkeit vergisst, verfällt die hier angedeutete Richtung in den umgekehrten Fehler; sie bedenkt nicht, um einen Dörpfeldschen Ausdruck anzuwenden, dass einem Krüppel nicht damit geholfen ist, wenn das eine Bein doppelte Länge hat, während das andere fehlt. Andere wollen das Gemüt des Zöglings dadurch vor Zerstreuung schützen, dass sie nach Franckes Weisung höchstens dreierlei Dinge auf einmal treiben, oder nach Jean Pauls Vorschlag den Schüler zeitweilig nur in einer Wissenschaft unterrichten. Bei ihnen gerät Einheitlichkeit und Vielseitigkeit zugleich in Gefahr; die Einheitlichkeit, weil die verschiedenen Teile des Gedankenkreises durch die Zeitentfernung auseinander geschoben werden, die Vielseitigkeit, weil spät auftretende Arten des Interesse verkümmern, vielleicht gar nicht mehr zu erzeugen sind. Nach einer dritten

Ansicht giebt es drei Konzentrationsgebiete, nämlich das Wahre, das Gute und das Schöne. Diese Gebiete sollen einander koordiniert sein, sie sollen unabhängig von einander betrachtet werden, und das Gemüt soll sich ihnen gleichmässig zuwenden. Der Geisteszustand aber, der auf diese Weise erzeugt würde, wäre einem Fächerwerk gleich, dessen einzelne Abteilungen keine Verbindung mit einander hätten; statt der Einheitlichkeit würde eine Dreiheit erzeugt, deren Unzuträglichkeit wir nicht mehr nachzuweisen brauchen. „Endlich hat man sogar neuerdings die konzentrischen Kreise mit der Konzentration in Verbindung gebracht und dieselben als der Konzentration dienend hinzustellen gesucht. Und doch haben die beiden Dinge gar nichts miteinander zu thun, ja die konzentrischen Kreise erzeugen geradezu das Gegenteil von dem, was die Konzentration zu erreichen sucht. Die konzentrischen Kreise trennen und zerreissen das, was notwendig zusammengehört, sie sammeln nicht, sie zerstreuen. Dazu kommt, selbst das einzelne Fach bietet bei den konzentrischen Kreisen nichts Ganzes, nichts Zusammenhängendes" (Dr. Just).

Ist das Vorstehende richtig, so bleibt nichts übrig, als der Geistesbildung des Schülers einen Stamm zu geben, von dem sämtlicher Unterricht ausgeht, zu dem sämtliches Unterrichtsmaterial in Beziehung gesetzt werden muss. Es tritt nunmehr die Frage auf, welcher Stoff diesen Stamm bilden soll. Da der Wert des Menschen in seiner Gesinnung liegt, so muss der Stamm ein Gesinnungsstoff sein. Woher nun denselben nehmen? Wenn Herbart „die ästhetische Darstellung der Welt", die Darstellung der Menschengeschichte im Lichte der sittlichen Beurteilung als das Hauptgeschäft der Erziehung bezeichnet, so liegen dieser Forderung die Gedanken zu Grunde, dass in jedem von uns die ganze Vergangenheit lebe, dass folglich die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten, der wahre und rechte Erzieher sei, und eben deshalb der Schatz von Lehre und Warnung, von Regeln und Grundsätzen, von angenommenen Gesetzen und Einrichtungen, welche die früheren Geschlechter vorarbeitend den spätern überlieferten, zu den stärksten psychologischen Kräften gehöre, die es geben kann. Diesen ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche muss nun die Menschheit, wenn sie das höchste thun will, was sie kann, dem jungen Nachwuchs konzentriert darbieten; aus diesem allgemeinen Vorrat muss nach dem Spruche: „Prüfet alles und das Beste behaltet" eine Auswahl getroffen werden, wie sie dem Zwecke, zur Tugend zu bilden, entspricht. „Und um diesen Weg der Charakterbildung zu finden, was können wir Besseres thun, als den Spuren der moralischen Bildung des Menschengeschlechts selbst nachzugehen?" Sonach sind die Gesinnungsstoffe der Kulturgeschichte zu entnehmen und zwar so, dass sie die Hauptstufen der Entwickelungsgeschichte der Menschheit repräsentieren. Professor Ziller hat die Idee der kulturhistorischen Stufen, welche bei Herbart, soweit sie das höhere Schulwesen betrifft, embryonisch vorgebildet war, aufgenommen, auf das Gebiet der Volksschulerziehung übertragen und ausgebaut. Er sagt: „Für jede Unterrichtsstufe, für jede Schulklasse muss ein Gedankenganzes und zwar wegen des sittlichreligiösen Erziehungszweckes ein Gesinnungsstoff als konzentrierender Mittelpunkt hingestellt werden, um welchen sich alles Übrige peripherisch herumlegt, und von dem aus nach allen Seiten hin verbindende Fäden auslaufen, wodurch die verschiedenen Teile des kindlichen Gedankenkreises fortwährend geeint und zusammengehalten werden. Auf diese Weise

hört der Unterricht auf, ein loses Aggregat einzelner Lehrfächer zu sein, was ausserdem unausbleiblich ist. Die Auswahl und der Fortschritt der konzentrierenden Mittelpunkte ist so einzurichten, dass sie teils der Entwickelung und Fortbildung des kindlichen Geistes und namentlich den Apperzeptionsstufen, die darin nach psychologischen Gesetzen aufeinander folgen müssen, entsprechen, teils den der Entwickelung des Einzelnen im grossen korrespondierenden Fortschritt in der Entwickelung der Geschichte der Menschheit, soweit er uns durch klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen bekannt ist, in allen seinen für unsere gegenwärtige Kulturstufe nachweisbar bedeutsamen Hauptperioden repräsentieren". Hieraus folgert Ziller, dass folgende Stoffe die konzentrierenden Mittelpunkte für die acht Schuljahre sind:

1) Das epische Märchen.
2) Die Erzählung des Robinson.
3) Die Geschichte der Patriarchen.
4) Die Richterzeit.
5) Die Königszeit in Israel.
6) Das Leben Jesu.
7) Die Apostelgeschichte.
8) Die Reformationsgeschichte (Katechismus).

Bei dieser Reihe fällt sofort auf, dass die beiden ersten Stufen nicht dem religiösen Stoffe entnommen sind, obgleich sich im ganzen das Bestreben zeigt, den Religionsunterricht zum Mittelpunkte der gesamten Jugendunterweisung zu machen. In den beiden ersten Schuljahren wird den Kleinen das Leben Jesu zwar nahe gebracht, aber nicht in eigentlich unterrichtlicher, sondern mehr erbaulicher Weise im Anschluss an die kirchlichen Feste in besondern Kindergottesdiensten. Ziller und seine Anhänger sind zu der Überzeugung gelangt, dass, abgesehen von den kulturhistorischen Stufen, eine fruchtbringende Behandlung der biblischen Geschichte in den beiden ersten Schuljahren nicht durchführbar sei, wegen der Schwierigkeiten, die vor allem in der sehr abweichenden Zeit mit ihren gesellschaftlichen Formen, Einrichtungen, Sitten, Gebräuchen, Gesetzen u. s. w. und in dem fremden Schauplatz der Geschichte liegen, „ohne deren Kenntnis die Geschichte in der Luft hängt und ein Gemälde ist, das aus Staffage ohne Landschaft besteht." „Der heimatliche Gedankenkreis des Zöglings, woraus seine Phantasie Farben und stellvertretende Bilder für das Ferne und Fremde, das Entlegene und Vergangene entlehnen soll, muss erst hinreichend befestigt sein, bevor er zur frühesten, durch eine klassische Darstellung überlieferte Kulturentwickelung eines so merkwürdigen Landes, wie es Kanaan ist, geführt werden darf." Die Schwierigkeit der biblischen Sprache lässt sich zwar durch eine Darbietung in Wiedemannscher Manier heben, aber „zu einer derartigen Profanation kann sich die Herbart-Zillersche Schule nicht verstehen; sie ist der Ansicht, dass der biblische Charakter den Erzählungen bleiben müsse. Ihre gesamten Erwägungen laufen auf den Satz hinaus: „Unsere biblischen Erzählungen können erst dann ihre volle und ganze Wirksamkeit auf das Kindesgemüt äussern, wenn in den beiden ersten Schuljahren der Boden für sie in der rechten Weise bereitet wird. Wir warten also mit der unterrichtlichen Behandlung biblischer Geschichten bis zum dritten Schuljahr, dann

werden wir mit ihnen auch gewiss andere Früchte zeitigen, als es bisher geschehen konnte“.

Ziller hat nun als Gesinnungsstoff für das erste Schuljahr eine Auswahl Grimmscher Märchen aufgestellt und dies im I. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik ausführlich begründet. Dr. Staude fasst diese Erörterungen, wie folgt, zusammen: Die „Märchen entsprechen, wie nichts anderes, der Individualität des Kindes, in erster Linie dem darin vorherrschenden Triebe der Phantasie, der entschieden gepflegt werden muss, weil darin alle höheren Strebungen wurzeln. Darum muss der Gesinnungsstoff ein poetischer sein. Nur ein solcher gestattet der Phantasie freien Raum, besonders der Märchenstoff, der keine Namen von Personen und Lokalitäten enthält, dessen Ereignisse weder räumlich noch zeitlich genau bestimmt sind. Das Kind, das sich in die Märchen versenkt, bleibt länger kindlich, und es versenkt sich mit Lust in dieselben, es glaubt an sie, es verlangt nach ihnen: es setzt sich ja selbst, wie die Märchen, über die Bedingungen der Wirklichkeit hinweg, es belebt das Leblose, beseelt das Unbeseelte, verkehrt mit der ganzen Welt wie mit Seinesgleichen und verliert sich in abenteuerliche Unmöglichkeiten. Nachteilig kann aber diese Begünstigung der kindlichen Anschauung durch die ihm kongenialen Märchen nicht auf das Kind einwirken, weil das Märchen neben jener von der Natur der Dinge abweichenden subjektiven Auffassung zugleich eine Menge objektiv verstandesmässiger und zwar ästhetischer sowohl als ethischer Begriffe und Grundsätze in sich schliesst, die über die Sphäre der Einbildungskraft hinausführen. Sie dienen besonders der Übung des ethischen Urteils, und diesem wird gerade wegen der Erweiterung des Umgangskreises auf unbelebte und unbeseelte Wesen ein reiches Gebiet erschlossen, auf dem es wegen der Einfachheit und Korrektheit der Fälle sich leicht, rasch und klar entscheiden lernt. Auch eine grosse Anzahl anderweitiger objektiver Begriffe, die sich auf die natürliche Bedingung alles Geschehens beziehen, führt das Märchen mit sich, und der Unterricht wird auch sie streng verstandesmässig behandeln, so dass trotz der gläubigen Hingabe an das Märchen der gefürchtete Nachteil nicht eintritt. Denn im kindlichen Bewusstsein, dessen Teile ursprünglich sehr wenig miteinander verschmelzen, bildet der wunderbare Märcheninhalt einen isolierten, in sich abgeschlossenen Kreis, und statt die Verschmelzung zu beschleunigen, wird man gerade den Gegensatz der übernatürlichen Märchenerzeugnisse zur jetzigen Wirklichkeit recht stark hervortreten lassen. Bei allmählich wachsender Zuversicht des Kindes zu seiner Erfahrung wird das Thatsächliche beim Märchen immer weniger betont und immer mehr Gewicht auf die poetische und ideale Wahrheit des Ästhetischen und Ethischen gelegt, so dass als hocherwünschter Rest nur eine ideale Richtung der Gedanken und ein höherer Schwung geistigen Lebens zurückbleibt. Wenn dagegen nur Wahres und Wirkliches erzählt würde, so könnte leicht eine Starrheit des Vorstellens entstehen, die sich nur auf die gemeinste sinnlichste Wirklichkeit einlässt und weder für die poetischen Gebilde der Dichter, noch für die Ahnungen und Wunder des religiösen Glaubens Empfänglichkeit besitzt. Alle Erziehung muss aber von der Individualität ausgehen, lediglich in der Absicht, den Zögling über sie zu erheben und in allgemein menschliche Verhältnisse einzutauchen. Auch das letztere bewirkt das Märchen. Es erweitert als ein deutsches, die Grundzüge unserer Nationalität abspiegelndes, das enge Bewusstsein des Kindes durch Ausbildung des nationalen Keims, durch ewige Neuerzeugung der volkstümlichen Auffassungsweise von Natur und Welt; als ein internationales lässt es das Kind teilnehmen an dem allgemeinen Geist der Kindlichkeit, der als gemeinsamer Besitz der Urzeit der Menschheit angehört, und schliesslich erweitert es das kindliche Bewusstsein über das Nationale und allgemein Kindliche hinaus durch seine Ausfüllung mit den schlichtesten und ursprünglichsten Anschauungen in sittlichen Dingen und durch die sichere Erzeugung des ethischen Urteils und des religiösen Gefühls in den einfachsten, innerhalb der kindlichen Sphäre liegenden Verhältnissen. So führen die Märchen, die zugleich klassische Stoffe sind, zu denen gross und klein immer gern zurückkehrt, das Kind vom Individuellsten, aus dem alles, was stark werden soll, hervorwachsen muss, zum Allgemeinsten, das dem Menschen als solchem gebührt, und dienen in ihrem Gebiet zugleich der kindlichen Natur und dem höchsten Erziehungszweck“.

Besonders hebt Dr. Rein einen wichtigen Punkt hervor. Das echte Volksmärchen stellt im Spiel der Phantasie immer einen tiefen sittlichen Gehalt dar; denn seine Wurzel ist das dichterische Gemüt, welches eine höhere Wahrheit in anschauliche Gestalten kleidet und in der Form einer Erzählung vorträgt. Es birgt das Märchen eine Menge ethischer Begriffe in sich, die über die Sphäre der Einbildungskraft hinaus führen. Ohne alles voreilige Moralisieren zu unterstützen, findet sich doch reiche Gelegenheit, das ethische Urteil, das Fundament aller ethischen Wertschätzung, zu wecken, auszubilden und Maximen daraus abzuleiten. Ethische Gedanken sind der Grundbestandteil der Märchen. Auf ihnen beruht die Reinheit, die als Grundzug des deutsch-nationalen Charakters angesehen werden darf. Dieselbe Reinheit ist der Grundzug der unschuldigen Kindernatur. In diesem gegenseitigen Entgegenkommen in ethischer Hinsicht liegt vor allem der Grund, warum das Kind so tiefe, innige Befriedigung aus dem Märchen schöpft, ein so leichtes sicheres Verständnis ihm entgegenbringt, einen so lebhaften Drang darnach empfindet. Die schlichtesten und ursprünglichsten Anschauungen in sittlichen Dingen sind in den Märchen niedergelegt. Aber diese Einfachheit erleichtert dem Kinde die Auffassung; das Urteil ist klar und unzweifelhaft. Zu den ethischen Begriffen kommen nun eine grosse Anzahl anderweitiger, objektiv verstandesmässiger Begriffe. Denn die Märchen stehen, wenn sie sich auch in vieler Hinsicht von der Wirklichkeit entfernen, mit den gewöhnlichen Lebensverhältnissen doch in enger Verbindung. Das ethische wie das verstandesmässige Material muss nun methodisch durchgearbeitet werden; bei bloss spielender, gelegentlicher Benutzung der Märchen, wie sie wohl vielfach vorgeschlagen wird, ist zu befürchten, dass die Übel, welche die Gegner derselben namentlich in bezug auf Moralität als Folgen des Märchens in Aussicht stellen, wirklich eintreten, weil sie nur durch ein unterrichtliches Verfahren sicher ausgeschlossen werden.

Wie im ersten Schuljahr das epische Märchen, so bildet für das zweite die Erzählung des Robinson den Mittelpunkt. Das Phantasiegebilde des Robinson erinnert an jene vorgeschichtliche Zeit, wo der Mensch, zuerst mühsam ringend und anfangs nicht unterstüzt durch eine gesellschaftliche Verbindung, sich über die äussere Natur erhob, um sie beherrschen und für seine Zwecke benutzen zu können; an jene Zeit, wo mit den grössten An-

strengungen die allereinfachsten und notwendigsten Erfahrungen und Erfindungen gemacht werden, deren Bedeutung durch die Gewohnheit eines sicheren Gebrauches so leicht verdunkelt wird, und ohne die es dem menschlichen Geiste doch nicht möglich geworden wäre, einen ruhigen Blick auf die gesellschaftlichen Ideen zu richten, deren Verwirklichung ihm für seine geschichtliche Entwickelung obliegt. Ist einmal dieser Standpunkt erreicht, so ist dem Zögling ein chronologisches Aufsteigen von der ältesten Geschichte Palästinas an bis zur Geschichte der Gegenwart möglich. Es gilt, alle in der Entwickelungsgeschichte der Menschheit hervorragenden Momente, die in den allgemeinsten Zügen zugleich der Entwickelung des Zöglings selbst entsprechen, zu durchlaufen, soweit sie ein Dichter oder Geschichtsschreiber in klassischer Weise beschrieben hat. Bei jedem Hauptpunkt muss die Überzeugung lebendig werden, dass hier die Menschheit nicht stehen bleiben könne. Es gilt, dem Zögling den Gesamtgewinn allgemein-menschlicher Bildung von ihren ersten geschichtlichen Keimen an zu überliefern. Es gilt vor allem, ihn mit der ganzen Fülle menschlicher Gesinnungsverhältnisse in allen Verschiedenheiten und Modifikationen bekannt zu machen und ihn zu veranlassen, dass für alle Fälle des wirklichen Lebens, in die er sich dabei mit Hilfe seiner Phantasie zu versetzen hat, sein eigenes Urteil sich entscheide, wie es den ethischen Ideen oder dem religiösen Gesamtideal der Persönlichkeit gemäss ist. Es gilt aber auch, ihn so viel als möglich mit dem theoretischen Wissen von den natürlichen Bedingungen des sittlichen Handelns zu bewaffnen. Ein solcher Unterricht ist jedem Zögling notwendig; um ihn ins Werk setzen zu können, stellt man in den Mittelpunkt des zweiten Schuljahres den R o b i n s o n in einer entsprechenden Bearbeitung (Rein).

Im dritten Schuljahre treten den Schülern in der Patriarchengeschichte die ersten Repräsentanten menschlicher Kultur entgegen; es folgt die Stufe der Heroen (Richter), die Stufe des geordneten Staatslebens unter Königen; auch das Leben Jesu oder die ihm verkörperte Weltanschauung gilt als eine Stufe der allgemeinen Kulturentwickelung, welcher eine Stufe der Einzelentwickelung korrespondiert oder korrespondieren soll; eben so scheinen Ziller die beiden folgenden Stufen notwendig; sie bieten die Verbreitung, innere Aneignung und ausgestaltende Verkörperung der christlichen Idee im Völkerleben und sind als Grundlage der fortschreitenden Christianisierung der Schüler für die Erziehungsschule von hohem Werte.

Neben die Geschichte des israelitischen Volkes tritt die des eigenen, des deutschen, und zwar so, dass die einzelnen Stufen aufeinander bezogen werden. Den Patriarchen entsprechen bspw. die thüringischen, den Richtern die Siegfried-Sagen, wie es auch hier wie dort eine Zeit der Könige (Kaiser) giebt (Karl d. Gr., Heinrich I., Friedrich Barbarossa, Rudolf v. Habsburg); neben das Leben Jesu tritt für Protestanten dasjenige des Reformators, neben die Ausbreitung des Christenthums die Kämpfe um die Erhaltung und Befestigung des Protestantismus, bis endlich die auch noch zur Reformationsgeschichte gehörige zusammenfassende und abschliessende Heilslehre den Zögling einzuführen sucht in das gemeinschaftliche kirchliche Leben, wie auf der andern Seite das geistige Miterleben unserer grossen nationalen Erhebung den Zögling hinübergeleiten soll zu dem gemeinschaftlichen nationalen Leben.

Es sind grosse Stoffe und grosse Zeiten, die wir da vor uns haben; wohl geeignet, die Seele eines Kindes ganz zu erfüllen und ihr einen Inhalt

zu geben für das Leben. Dieses reiche Erziehungsmaterial wird noch wesentlich bereichert und erweitert durch eine Reihe neuer Stoffe. An den konzentrierenden Stoff wird zunächst das verwandte Material aus unserer Nationallitteratur angeschlossen. So wird die Zeit Karls des Grossen eingeleitet durch die Rolands- und Karls-Sagen; so benutzt man die Erzählungen Hebels, um das düstere Bild der Zeit des deutsch-französischen Krieges zu Anfang dieses Jahrhunderts durch eine Reihe anmutiger und erhebender Züge echt menschlichen Handelns zu mildern. Auch aus dem Reiche der Natur und der Formen muss manches herangezogen werden, was zum Verständnis des konzentrierenden Stoffes notwendig ist. So würde das Leben der Erzväter, so würde auch das Leben Jesu nicht zu voller lebendiger Anschauung gebracht werden, wenn nicht gleichzeitig Geographie und Naturkunde über die Bodenbeschaffenheit Palästinas, über sein Klima und seine Produkte, über seine Bewohner, deren Sitten und deren Beschäftigungen Aufschluss gäben.

Ebenso soll alles das in den Umfang der Betrachtung aufgenommen werden, was vom Individualitätskreis aus auf den konzentrierenden Stoff vorbereitet, oder was vom Konzentrationsstoff aus im Kreise der Individualität verstanden und erklärt werden kann. So wird in der Ziller'schen Übungsschule zu Leipzig der Zusammenfluss von Pleisse und Elster betrachtet, wenn die biblische Geschichte von Mesopotamien erzählt, und es ziehen die Schüler derselben hinaus zum Napoleonsstein und besuchen die Schlachtfelder, wenn das Jahr 1813 mit der Schlacht bei Leipzig in der Geschichte zur Betrachtung kommt. Und umgekehrt, wenn im Unterrichte der Lobgesang des Moses nach der Errettung der Israeliten aus der Hand der Egypter erklingt, so wird der Lehrer nicht versäumen dürfen, an die ähnlichen Worte unseres Kaisers nach den grossen Siegen in Frankreich zu erinnern, oder wenn gelesen wird, wie Moses Richter einsetzt und Gesetze aufschreibt, so wird gleichzeitig der heimatlichen Verhältnisse in bezug auf Recht und Gesetz gedacht.

Endlich aber kommen zu all dem Vorigen noch solche Stoffe hinzu, welche das durch den Konzentrationsstoff angeregte Interesse fortleiten und in die Stimmung desselben hineinpassen, welche den Zusammenhang des Kulturfortschrittes genauer darstellen oder vereinzelte Betrachtungen zum Abschluss bringen. Nach der Erzählung der Geschichte von Jakob und Esau wird so das Lied gesungen: „Es gingen drei Jäger wohl auf die Birsch", und wenn die Kinder von David, dem kühnen Hirtenknaben gehört haben, so sind Lieder, wie „Ich bin vom Berg der Hirtenknab" oder „Zu Strassburg auf der Schanz" so recht geeignet, den Gefühlen, welche sie bewegen, einen klaren und prägnanten Ausdruck zu verleihen.

Wie soll man sich nun die Verbindung zwischen dem Konzentrationsstoff und den anderen Stoffen denken? Tritt eine Vermischung der Unterrichtsfächer ein? Verlieren die einzelnen Fächer ihre eigentümliche Natur? Gehen sie im Konzentrationsstoffe auf, und werden daraus nur einzelne abgerissene Notizen? Nichts von alledem! Es sollen nur A n k n ü p f u n g e n gewonnen werden zwischen den einzelnen Gebieten; es soll eine einheitliche Stimmung, ein geschlossener Gedankenkreis in der Seele des Kindes entstehen. Aber jedes Unterrichtsfach bearbeitet seinen Stoff in der ihm eigentümlichen Weise, jedes hebt die Seiten hervor, die seiner Natur entsprechen, jedes leitet die Gedankenbewegung in die Bahnen, welche innerhalb seines

Bereiches und seiner Herrschaft liegen. Dass eine derartige Behandlung wohl möglich ist, stellt die Ziller'sche Übungsschule zu Leipzig klar vor Augen. Indess muss man sich frei machen von dem Gedanken, dass die einzelnen Fächer nur in ihrer systematischen Anordnung gelehrt werden könnten.

Zillers „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht" (1865), wohl das bedeutendste pägagogische Werk der Gegenwart, steht hinsichtlich des Konzentrationsgedankens an Gründlichkeit und Einheitlichkeit unerreicht da. Es mag sein, dass die von Ziller vertretene Ansicht mannigfache Abänderungen erleidet, dass manches in späterer Zeit durch Besseres ersetzt wird, — wie dem aber auch sei, die Pädagogik der Zukunft wird an der Ziller'schen Lehre nicht vorbei können.*)

Drei hochverdiente Männer, der Seminardirektor Dr. Wilh. Rein und die Seminarlehrer Pickel und Scheller in Eisenach, haben es unternommen, den Volksschulunterricht auf Grund der Herbart-Zillerschen Theorie zu reformieren in dem epochemachenden Werke: „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts", von welchem bis jetzt fünf Bände, je ein Schuljahr umfassend, erschienen sind. Mögen sie ihr Werk in der begonnenen Weise recht bald zu Ende führen!

---

*) Tuiskon Ziller wurde am 22. Dez. 1817 zu Wasungen im Herzogtum Meiningen geboren, wo sein Vater Rektor war. Nach entsprechender Vorbildung im väterlichen Hause sowohl wie in der Stadtschule zu Wasungen kam er auf das Gymnasium zu Meiningen und bezog später die Universität Leipzig, wo er Philologie studierte. Nach Beendigung der akademischen Studien nahm er, durch Familienverhältnisse gezwungen, eine Lehrerstelle am Gymnasium zu Meiningen an, begab sich jedoch zu Anfang der fünfziger Jahre behufs juristischer Studien wieder nach Leipzig; 1853 habitilierte er sich an der dortigen Universität durch eine rechtsphilosopische Abhandlung. Schon früher hatte er für die Pädagogik Interesse gezeigt; im Jahre 1856 veröffentlichte er seine erste pädagogische Schrift, betitelt: „Einleitung in die allgemeine Pädagogik", und im folgenden Jahre „Die Regierung der Kinder". Der bahnbrechende Reformator ist in diesen Werken noch nicht zu erkennen. In Verbindung mit Dr. Ernst Barth in Leipzig gründete Ziller einen Verein zur Errichtung und Erhaltung einer Übungsschule, die 1863 ins Leben trat. Kurz vorher, mit Beginn des Wintersemesters 1861/62, war ein akademisch-pädagogisches Seminar ins Leben gerufen worden, dessen Mitglieder nun in der Übungsschule unterrichteten. (Vergl. dazu: „Erinnerungen an das Ziller'sche Seminar" im evangelischen Schulblatt von Dörpfeld, Jahrg. 1882). Im Jahre 1865 veröffentlichte Ziller sein bahnbrechendes Werk: „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht", 2 Bde. Drei Jahre später (1868) gründete er in Gemeinschaft mit dem Berliner Hauptlehrer Senff den „Verein für wissenschaftliche Pädagogik", welcher augenblicklich etwa vierhundert Mitglieder zählt. Der Verein giebt ein Jahrbuch heraus, dessen Abhandlungen in den Generalversammlungen besprochen werden. (Die Mitgliedschaft wird durch Anmeldung erlangt; der Jahresbeitrag beträgt 3.50 M., wofür das Jahrbuch und der stenographische Bericht über die Verhandlungen geliefert wird). 1876 erschienen die „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik". Sein letztes Werk ist die „Allgemeine philosophische Ethik, 1881". Während Ziller schon frühzeitig an Harthörigkeit litt, stellten sich in der letzten Zeit schmerzhafte körperliche Gebrechen ein. Ein Nierenleiden zog die Wassersucht nach sich, der er am 20. Mai 1882 erlag. — Vorsitzender des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik" ist jetzt Prof. Dr. Theodor Vogt in Wien.

Neben Ziller hat sich besonders Prof. Dr. Karl Volkmar Stoy in Jena um die Pädagogik Herbarts verdient gemacht. Auch er leitet ein mit einer Übungsschule verbundenes akademisch-pädagogisches Seminar. Sein Hauptwerk ist die „Enzyklopädie der Pädagogik (1861)".

Von akademischen Lehrern sind weiter noch Waitz (†), Willmann (Prag) und Strümpell (Leipzig) zu nennen.

Der Zillerschen Konzentrationsidee nahe steht unser wackerer rheinischer Schulmann, der emeritierte Rektor Friedrich Wilhelm Dörpfeld*) in Gerresheim, welcher schon seit dem Jahre 1858 für die Einheitlichkeit des Unterrichts kämpft. Er verlangt:

1) Normalität des Lehrplans (Vollzahl der Fächer u. s. w.)

2) Jedes Lehrfach muss ein einheitliches Ganze bilden, — d. h. bei einem zusammengesetzten Lehrfache müssen seine verschiedenen Zweige zu einem einheitlichen Lehrgange verbunden werden.

3) Unterrichtliche Verknüpfung sämtlicher Lehrfächer, je nach ihrer Natur:

a) des Sach- und Sprachunterrichts,

b) des Sach- und Formenunterrichts,

c) der sachunterrichtlichen Fächer untereinander.

4) Zentrale Stelle des Religionsunterrichts — im Dienste der Gesinnungs- und Charakterbildung. — Über seine Stellung zu den kulturhistorischen Stufen hat er sich bis jetzt nicht eingehend geäussert. Doch befürwortet er nicht den Märchenunterricht im ersten Schuljahre.

Es wäre im Interesse der guten Sache sehr wünschenswert und ausserdem eine einfache Dankespflicht, wenn sich unsere Lehrerwelt mit seinen „Grundlinien zur Theorie des Lehrplans" und seinen wichtigen Abhandlungen im „evangelischen Schulblatt" vertraut machen wollte. Niemand hat mit solch prägnanter Klarheit und Einfachheit in der Darstellung für die Ausbreitung Herbartscher Ideen gewirkt wie Dörpfeld. Zu bedauern bleibt nur, dass er seine einzelnen Abhandlungen im „evangelischen Schulblatt" nicht zu einer Gesamtausgabe vereinigt hat. Dass er dies recht bald thue, dass er ferner noch manchen von Herbarts Jüngern wertgeschätzten Baustein beitrage zu dem Gebäude, an welchem tüchtige und begeisterte Männer mit Aufopferung wirken, — das sind Hoffnungen, welche wir dem sehr geehrten Verfasser der „Leidensgeschichte der Volksschule" gegenüber mitRecht zu hegen glauben.

* * *

Regierung und Unterricht dienen mittelbar der Charakterbildung, erstere, weil sie verhindert, dass etwas der Charakterbildung Schädliches geschehe, letzterer, indem er für eine planmässige Zusammensetzung und Durchbildung des Gedankenkreises Sorge trägt. Die unmittelbare Schule des

---

*) Friedrich Wilhelm Dörpfeld wurde geboren 1824 zu Selscheid bei Lennep in der Rheinprovinz. Nach dem Besuche der Volksschule wurde er Zögling der Oberklasse des Zahn'schen Institutes in Moers, welches damals zugleich Präparandenanstalt war. Nach einer kurzen Thätigkeit als Hilfslehrer in einer Volksschule besuchte er das Schullehrerseminar zu Moers und wurde dann Lehrer an dem obengenannten Zahn'schen Institut, später Lehrer an einer einklassigen Dorfschule. 1849 berief man ihn zum Hauptlehrer nach Barmen-Wupperfeld, in welcher Stellung er bis zu seiner Pensionierung (1880) verblieb. Nun verlegte er seinen Wohnsitz nach dem Landstädtchen Gerresheim bei Düsseldorf. — Auch amtliche Anerkennung ist Dörpfeld zuteil geworden durch Verleihung des Rektortitels und durch Berufung zu der Berliner Konferenz (1872). Es ist besonders bemerkenswert, dass er bei der Beratung der allgemeinen Bestimmungen die Einheitlichkeit und planvolle Gliederung des Lehrplans vertrat, ohne jedoch mit seinen Forderungen durchzudringen. Vor kurzem, am zehnjährigen Geburtstage der Allg. Best., hat er in dieser Angelegenheit von neuem eindringlich seine Stimme erhoben in der Schrift: „Zwei dringliche Reformen. Gütersloh, Bertelsmann". Möge er nun gehört werden!

Willens ist die **Zucht**. „Aber man glaube nicht zu bilden durch blosses Affizieren der Empfindungen ohne Rücksicht auf den Gedankenkreis, da alle Empfindungen nur vergängliche Modifikationen der vorhandenen Vorstellungen sind, so dass also, wenn die modifizierende Ursache nachlässt, der Gedankenkreis sich von selbst in sein altes Gleichgewicht zurückversetzen muss. Ausserdem ist das Zerren an der Empfindlichkeit eine leidige Abstumpfung der feinern Empfindungen. Ganz anders freilich ist der Fall, wenn gelegentlich zugleich der Gedankenkreis Zusätze bekam, oder wenn Bestrebungen in Handlung traten und dadurch Wille wurden. Alle Wechsel der Empfindungen, welche der Zögling erleiden muss, sind nur notwendige Durchgänge zu Bestimmungen des Gedankenkreises oder des Charakters.“ Daher ist das Verhältnis der Zucht zur Charakterbildung zweifach: Teils dient sie, um dem Unterrichte Bahn zu machen, der in die Gedanken, Begierden, Interessen eingreifen wird, teils, damit ein Anfang von Charakter sich durch Handeln oder Nichthandeln schon jetzt erzeuge oder nicht erzeuge.

Das Ideal des Willens ist die Tugend. Die Annäherung an die Tugend drückt das Wort Sittlichkeit aus, und zwar muss diese Annäherung in einer Befestigung bestehen, da im allgemeinen die Jugend von der Unbestimmtheit zur Festigkeit übergeht.

Man kann daher den Zweck der Zucht durch die Worte ausdrücken: Charakterstärke der Sittichkeit.

Sehen wir nun genauer zu, wie das Wollen beschaffen sein muss.

Vor allem muss die Sphäre, in der das Wollen sich bewegt, also das Gewollte, eine gewisse Einheitlichkeit besitzen, d. h. die einzelnen Willen dürfen nicht in Widerspruch zu einander stehen, sich nicht gegenseitig ausschliessen. Gleichartigkeit, innere Übereinstimmung und Zusammenhang muss also dem Wollen zukommen, wobei die kleinere oder grössere Anzahl des Gewollten nebst dem damit Zusammenhängenden den Unterschied im Umfange oder in der Extensität des Wollens ausmacht. Da das Wollen aber heute so, morgen anders und doch jedesmal für sich gleichartig sein kann, so muss von dem einen Charakter bildenden Wollen auch Beharrlichkeit verlangt werden. In gleichen oder ähnlichen Fällen müssen wir uns unseres früheren Wollens wieder bewusst werden. Man hat dies auch so ausgedrückt: Der Charakter setzt Gedächtnis des Willens voraus. Der Wille soll aber auch immer ein starker sein. Durch Gedächtnis und Intensität des Willens fängt der Charakter an, sich von Leichtsinn und Leichtfertigkeit zu unterscheiden. Man muss sich hüten, jedes gleichartige, stäte und kräftige Wollen schon als solches charaktervoll zu nennen. Wir finden oft eine merkwürdige Harmonie, ein bewundernswertes Festhalten und eine bedeutende Energie einzelner Willen in Jahren, in denen der Mensch unmöglich schon zu einem Charakter herangereift sein kann. Namentlich zeigt sich hierbei häufig eine grosse Konsequenz in den Gebieten, welche das einschliessen, was der Mensch ertragen, oder was er in seinen Besitz bringen, oder womit er sich beschäftigen will. Das in solchen Fällen auftretende konsequente Wollen, wie es schon bei der Jugend vorkommt, muss in einer individuellen Dispositon zur Charakterbildung, in einer besondern körperlichen und psychischen Anlage oder im Temperament seinen Grund haben. Eine derartige natürliche Befähigung

können wir jedoch nicht Charakter nennen, sondern sie ist nur ein Teil dessen, was den nach Naturanlage und individueller Entwickelung differenten Grund und Boden, gleichsam die objektive Grundlage bildet, worauf der Charakter erwächst. Wichtiger und wesentlicher ist derjenige Teil des Charakters, der alles umfasst, was in dem Menschen bewusstvoll über das bloss Zufällige, Individuelle, ohne eigenes Zuthun Gegebene herrscht, ihm ein festes Gepräge verleiht, dasselbe lenken und regieren soll. Dieser Teil des Charakters, von dem erst recht eigentlich die Persönlichkeit abhängt, und der deshalb das eigentliche Subjektive des Charakters ist, wurzelt nicht bloss in den natürlichen Anlagen, sondern in der innern Beobachtung, der Erwägung, der Wahl, der Selbstbeherrschung, der Selbstnötigung und dem mit sich selbst einstimmigen Handeln. Bei der häufigen Wiederkehr ähnlicher Fälle, die der Charakterfeste stets in gleichem Sinne entscheidet, nimmt sein Wollen ein sicheres Gepräge an; er gewöhnt sich, in einer bestimmten Weise zu wollen. Jemand, der häufig seinen Willen durchgesetzt hat, gewöhnt sich daran und will das auch immer thun. Er stellt sein Wollen unter die Maxime: Was ich will, führe ich durch. Dem Willen geht die Überlegung vorauf. Nachdem die Wahl in Übereinstimmung mit den Maximen und Grundsätzen vor sich gegangen ist, muss der Beschluss in die That verwandelt werden, wobei jedoch nicht bloss das Endziel, sondern auch die ganze Reihe der zu demselben hinführenden Handlungen und deren Einheit untereinander und mit dem übrigen Wollen fest im Auge zu behalten ist. Hierin liegt die Treue und Konsequenz des Handelns. Bei allen diesen Thätigkeiten kann freilich der objektive Teil des Charakters in seinen Neigungen und Trieben, Affekten und Leidenschaften mit dem subjektiven Teile in Konflikt kommen, und unzweifelhaft wird dies auch häufig geschehen. Dann gilt es für den letztern, dass die Maximen und Grundsätze, in denen besonders das Subjekt seinen Schwerpunkt hat, auf der Hut sind, jenen zu beherrschen, Neigungen und Trieben den Weg zu versperrren und sie zu vernichten. Sieg oder Niederlage ist der Ausgang dieses Kampfes.

Soviel von der Charakterstärke. Aber nicht jede Charakterstärke ist erwünscht. Das eigentliche sittliche Element tritt erst dann im Charakter hervor, wenn die Maximen und Grundsätze und damit zugleich die einzelnen Willen vom Standpunkte des moralischen Gewissens beurteilt und durch diese Beurteilung ihrem sittlichen Werte nach bestimmt werden. Obgleich wir von vornherein betreffs der Wahrheit der sittlichen Grundsätze ohne jeglichen Zweifel sind und sie als allgemein giltig ansehen, so giebt es doch thatsächlich innerhalb der Anwendung auch solche Fälle, bei denen zwar nicht die sittlichen Wahrheiten als solche, aber doch einzelne Teile ihrer Darstellung mehr oder weniger in Gegensatz zu einander treten, wie wenn z. B. die strenge Gerechtigkeit der Bethätigung der Liebe Abbruch zu thun scheint. Hierdurch ist auch der sittliche Charakter genötigt, auf die scharfe und konsequente Durchführung jedes einzelnen Grundsatzes, ohne zugleich auch die übrigen und die Natur des Anwendungsfalls zu berücksichtigen, Verzicht zu leisten. Hierin besteht die Motivität des Charakters. Somit wäre festgestellt, was man sich unter dem Ausdruck „Charakterstärke der Sittlichkeit“ zu denken hat.

Was hat nun die Zucht zu thun, damit sie ihr Ziel erreiche? Von dem

eigentlichen Verfahren der Zucht scheidet man die Hilfsmittel derselben. Zu letzteren gehört das Betragen des Erziehers gegen den Zögling mit all seinen Modifikationen, in denen sich Zufriedenheit oder Unzufriedenheit zu erkennen giebt. Er hat dabei zu beobachten das Verhältnis zwischen Thätigkeit und Ruhe, zwischen dem was drückt und hebt, zwischen Beschränkung und Freiheit. Dabei gilt es, die Empfindlichkeit des Zöglings zu schonen, sowohl in Ansehung der Freiheit oder Beschränkung, des Tadels und Lobes, der Gewöhnung und Abhärtung, der Strafen und Belohnungen wie endlich auch der körperlichen Disposition.

Wir kommen nun zum Verfahren der Zucht. Wo das Gedächtnis des Willens fehlt, wo der Leichtsinn an seine Stelle tritt, da gilt es, den Zögling durch die Zucht zu halten durch Abhalten und Anhalten, damit sich eine Übereinstimmung und Einheitlichkeit des Wollens bilde. Die haltende Zucht hat zu ihrer Voraussetzung Autorität und Liebe. Was der Zögling aus den Augen verlor, muss sie ihm vergegenwärtigen. Seinem Schwanken und Schweifen muss sie eine äusserliche Festigkeit und Gleichförmigkeit — die den Kindern auch am Erzieher deutlich vor Augen stehen muss — fortwährend leihen. Hier darf nun nicht an Stelle der Gewöhnung Raisonnement treten. „Man soll nicht mit den Kindern raisonnieren.“ Die Zucht soll zweitens bestimmend wirken. Sie soll veranlassen, dass der Zögling wähle, nicht der Erzieher im Namen des Zöglings, denn es ist dessen eigener Charakter, der zur Bestimmtheit gelangen soll. Wenn der subjektive Teil des Charakters anfängt hervorzutreten, dann beginnt die regelnde Zucht. Während man mit Kindern nicht räsonnieren soll, so darf jedoch, sobald der Zögling anfängt, für sich zu räsonnieren, solches Räsonnieren nicht sich selbst überlassen bleiben. Der Erzieher muss räsonnierend darauf eingehen und einer weiteren falschen Entwickelung zuvorkommen. Die Hauptsache für die Zucht ist aber die Konsequenz oder Inkonsequenz im Handeln. Die Schwierigkeit, genau nach Maximen zu verfahren, muss demjenigen fühlbar gemacht werden, der leichthin Maximen aufstellt. So werde dem Zögling immer ein Spiegel vorgehalten.

Zur Bildung ethischer Urteile soll der Geist zu klarer Auffassung bereit erhalten werden. Böses Begehren und Leidenschaften, welche leicht den Blick trüben, müssen fern gehalten werden. Am unmittelbarsten entwickeln sich die Gesinnungen des Zöglings in seinem Umgang, und dabei hat die Zucht ihr Geschäft wahrzunehmen. Ist teils im Umgang der Kinder unter sich, teils durch Beispiele, teils durch Unterricht die ästhetische Beurteilung der Willensverhältnisse hinreichend geweckt, so folgt die eigentliche moralische Bildung. Hat man erreicht, dass der Zögling seine sittliche Bildung als eine ernste wichtige Angelegenheit betrachtet, so kann der Unterricht in Verbindung mit der wachsenden Weltkenntnis es dahin bringen, dass die sittliche Wärme den ganzen Gedankenkreis durchdringe, und dass die Vorstellung der moralischen Weltordnung sich mit seinen Religionsbegriffen einerseits, mit seiner Selbstbeobachtung andererseits verbinde.

Die Zucht soll endlich zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen, wenn der Zögling auch bereits auf dem Punkt sittlicher Entschliessungen angekommen ist. Hat aber der Zögling schon Vertrauen erworben, sowohl für seine Gesinnungen als für seine Grundsätze, so muss die Zucht

sich zurückziehen. Ist einmal die Selbsterziehung übernommen, so will sie nicht gestört sein.

D. Praktisches.

1. Die Geburt Johannes des Täufers.*)

(Für die Mittelstufe.)

A. Aufstellung des Zieles.

Wir wollen heute sehen, wie Zacharias und Elisabeth einen Sohn bekommen und wie dieser einen Namen erhält.

B. Analyse.

Was wissen wir von Zacharias und Elisabeth? (Die Geschichte von der Verkündigung Johannes wird erzählt). Worauf werden Zacharias und Elisabeth also gewartet haben? Auf einen Sohn. Wie sind die Eltern, wenn ihnen ein Kind geboren worden? Sie sind froh.

Wann ist die Freude besonders gross? Wenn sie bisher noch keine Kinder hatten. Worin zeigt sich die Freude der Eltern? Sie teilen es den Nachbarn mit. Also denen, die mit ihnen an demselben Orte wohnen. Sonst keinem? Sie lassen es auch ihren Freunden und Verwandten an andern Orten sagen. Wonach fragen die Bekannten dann wohl? Sie fragen danach, wie das Kind heissen soll. Nach wem empfangen die Kinder häufig ihre Namen? Nach den Eltern. Oder? Nach Verwandten. Wer von euch heisst wie sein Vater (Mutter)? Wer heisst anders als der Vater? Nach wem hast du deinen Namen bekommen? Die kleinen Kinder werden einmal gross. Woran denken die Eltern deshalb schon früh? Was das Kind werden soll. Oder? Wie es ihm ergehen wird, wenn es einmal gross ist.

Wer kann alles, was wir bis jetzt gesagt haben, im Zusammenhang angeben?

„Wenn den Eltern ein Kind geboren ist, dann sind sie sehr froh, besonders wenn sie noch keine anderen Kinder haben. Sie teilen es ihren Freunden und Bekannten mit, damit sich diese auch freuen sollen. Die Freunde und Bekannten fragen dann wohl, welchen Namen man dem Kinde geben wolle. Viele Kinder erhalten den Namen nach ihren Eltern, Verwandten oder Bekannten. Die Eltern und andere Leute denken auch oft schon früh daran, was das Kind werden soll und wie es ihm ergehen wird, wenn es einmal gross ist.“

Wie wird es nun bei der Geburt des Kindes von Zacharias und Elisabeth gewesen sein? Hören wir!

C. Synthese.

1. Darbietung des Neuen. Der Lehrer erzählt:

a) „Zacharias und Elisabeth wurde ein Sohn geboren, wie der Engel gesagt hatte. Als ihre Nachbarn und Freunde das hörten, freuten sie sich

*) Durch die ausführliche Darstellung in Frage und Antwort, welche ich für nötig hielt, ist der Disputationscharakter in etwa verloren gegangen.

mit ihnen. Am achten Tage wollten sie ihn nach ihrem Vater Zacharias nennen; aber seine Mutter sprach: Nein, er soll Johannes heissen. Sie wunderten sich aber und sprachen zu ihr: Ist doch niemand in deiner Freundschaft, der also heisst.“ (Wiedererzählen; etwaige Berichtigung durch die Schüler; zum Schluss fliessende Wiedergabe.)

b) Welchen Namen wird nun das Kind erhalten haben? „Sie winkten seinem Vater, wie er es wolle heissen lassen; der forderte ein Täfelchen, schrieb und sprach: Er heisst Johannes. Alsbald ward sein Mund und seine Zunge aufgethan, und er redete und lobte Gott. (Wiedererzählen erst des letzten Abschnittes allein, dann beider zusammen.)

c) Es kam eine Furcht über alle Nachbarn, und die Geschichte ward ruchtbar, bekannt auf dem ganzen jüdischen Gebirge, und alle, die es hörten, nahmen es zu Herzen und sprachen: Was, meinest du, will aus dem Kindlein werden. Denn die Hand des Herrn war mit ihm. Zacharias sprach: „Gelobet sei der Gott Israels. Darnach weissagte er: Du Kindlein wirst ein Prophet des Höchsten heissen, du wirst vor dem Herrn hergehen, dass du ihm den Weg bereitest.“ (Der Lehrer schreibt das Wort ruchtbar an die Wandtafel und gibt die genauere Erklärung (von rucht = Geschrei). Erzählung des letzten Abschnittes, dann der ganzen Geschichte seitens der Schüler.)

II. Unterredung. a) Kulturhistorisches. Wann erhielt das Kind einen Namen? Am achten Tage. Das war bei den Juden Gesetz. Was nämlich? Alle Kinder erhielten am achten Tage einen Namen. Wer gab die Entscheidung darüber, wie das Kind heissen sollte? Der Vater. Wie wird das erzählt? Er forderte ein Täfelchen, schrieb und sprach: Er heisst Johannes. Was für ein Täfelchen wird das gewesen sein? Vielleicht eine Schiefertafel, auf die man mit dem Griffel schreibt? Oder eine Holztafel? Keins von beiden. Das Täfelchen bestand aus einem dünnen Brette, welches mit Wachs überzogen war. Womit wird Zacharias darauf geschrieben haben? Mit einem spitzen Stift. Die Schrift wurde also eingeritzt. Konnte man das Geschriebene auch auswischen? Das Wachs ist aber weich. Was konnte man also mit der Tafel thun? Man konnte sie wieder glätten. Fasse alles zusammen! „Das Kind erhielt seinen Namen am achten Tage; so war es bei den Juden Gesetz. Zacharias schrieb den Namen auf ein Täfelchen. Das war aber keine Schiefertafel, auch keine Holztafel, sondern ein mit Wachs überzogenes Brettchen. In das Wachs wurde die Schrift mit einem scharfen Stift eingeritzt. Später konnte man die Tafel wieder glätten.“

b) Sittlich-Religiöses. Weshalb kam der Engel zu Zacharias? Um ihm einen Sohn zu verheissen. Wer hatte den Engel gesandt? Gott. Was geschah nun mit der Verheissung Gottes? Sie ging in Erfüllung. Was hatte der Engel von dem Kinde gesagt? Wie es heissen sollte. Wie wollten es die Bekannten nennen? Zacharias. Warum? Weil der Vater so hiess. Der Mutter hätte es gewiss auch gefallen, wenn ihr Sohn den Namen des Vaters bekommen hätte. Wie sagte sie aber? Er soll Johannes heissen. Weshalb sagte sie das? Weil es Gott so befohlen hatte. Wie war also Elisabeth Gott gegenüber? Sie war gehorsam. Wie verhielt sich Zacharias gegen Gottes Befehl? Er war auch gehorsam. Wie erzählt das unsere Geschichte? Er forderte ein Täfelchen, schrieb und sprach: Er heisst Johannes.

Was war das für ein Name? Ein ganz fremder. Gott muss wohl einen besondern Grund gehabt haben, dass das Kind diesen fremden Namen empfangen sollte. Johannes heisst soviel als: Gott ist gütig (unser deutsches „Gotthold“). Wer weiss jetzt den Grund? Die Eltern sollten immer daran denken, wie gütig Gott gegen sie gewesen war, als er ihnen den erbetenen Sohn schenkte. Zacharias wusste die Güte Gottes zu schätzen. Woran sehen wir das? Als er wieder sprechen konnte, lobte er Gott. Oder wie war er gegen Gott? Er war dankbar. Er hatte auch noch einen andern Grund, gegen Gott dankbar zu sein?! Er hatte die Sprache wieder erhalten. Wie erzählt das die Geschichte? Alsbald ward sein Mund und seine Zunge aufgethan. Welchen Eindruck machte das auf die Anwesenden? Sie fürchteten sich. Vor wem denn? Vor Gott, der hier vor ihren Augen ein Wunder that. Was thaten die Verwandten, als sie nach Hause kamen? Sie erzählten alles. Was geschah nun? Die Geschichte wurde auf dem ganzen jüdischen Gebirge bekannt. Wie heisst es von den Leuten, die sie vernahmen? Sie nahmen sie zu Herzen. Was heisst das? Sie dachten häufig daran. Was hätten sie gerne gewusst? Was aus dem Kindlein werden würde. Warum konnte man denn von dem Kinde viel erwarten? Weil Gott seine Geburt durch einen Engel hatte verkündigen lassen. Und? Weil er bei der Verkündigung ein Wunder gethan. Noch eins fehlt?! Weil er auch bei der Namengebung ein Wunder gethan hatte. Wie heisst es darum mit Recht von dem Kinde? Die Hand des Herrn war mit ihm. Wer wird auch an die Zukunft des Kindes gedacht haben? Die Eltern. Der Vater wusste schon etwas davon. Woher? Der Engel hatte es ihm gesagt. Zacharias war früher ungläubig; wie ist es jetzt mit ihm? Er ist gläubig. Woraus ersehen wir das? Er sagte von dem Kinde: Du wirst ein Prophet des Höchsten werden und vor dem Herrn hergehen, dass du ihm den Weg bereitest. Wem sollte Johannes den Weg bereiten? Dem Herrn Jesus. Was das heisst, werden wir später sehen; heute sage ich euch nur, dass Johannes die Leute auf Jesum aufmerksam machen sollte, damit sie auf sein Wort hörten.

Konzentrationsfrage: Erzählt mir, wie sich Zacharias und Elisabeth gegen Gott verhielten.

„Als das Kind einen Namen erhalten sollte, wollten es die Verwandten nach seinem Vater Zacharias nennen. Die Mutter aber sprach: Nein, sondern er soll Johannes heissen. Sie war also dem Herrn gehorsam. Die Verwandten aber sprachen: Es ist ja niemand in deiner Freundschaft, der also heisst. Und sie winkten seinem Vater, wie er ihn wolle heissen lassen, und er forderte ein Täfelchen, schrieb und sprach: Er heisst Johannes. Er war also dem Herrn auch gehorsam“ u. s. w.

D. Assoziation.

An welche frühere Geschichte werden wir erinnert? An die Geschichte von Johannis Verkündigung. Wie verhielt sich damals Zacharias gegen Gott? Er war ungläubig, er zweifelte an Gottes Verheissung. Was musste er sich aber jetzt sagen? Dass er damals Unrecht gehabt hatte. Warum hatte er denn damals gezweifelt? Weil er und seine Frau schon so alt waren und noch keine Kinder hatten. Er hatte damals seinem Verstande mehr als Gott vertraut. Zusammenfassung: „Als Johannes verkündigt

wurde, glaubte Zacharias nicht, dass der Herr sein Wort halten werde; er konnte nicht begreifen, wie die Verheissung in Erfüllung gehen könne. Das sah er jetzt anders. Er sah, dass Gott auch imstande ist, etwas Unbegreifliches zu thun.

E. System.

Die behandelte Geschichte hat uns zweierlei bewiesen; erstens? Dass Gott sein gegebenes Wort hält. Das drücken wir in einem Spruche so aus:

Des Herrn Wort ist wahrhaftig, und was er zusagt, das hält er gewiss. Psalm 33, 4.

Was haben wir zweitens gesehen? Dass Gott auch etwas Unbegreifliches thun kann. Darum sprechen wir:

Verlass' dich auf den Herrn von ganzem Herzen und verlass dich nicht auf deinen Verstand. Spr. 3, 5.

(Die Sprüche werden eingeprägt.)

F. Methode.

Nennt mir Personen aus der biblischen Geschichte, die in Übereinstimmung mit den genannten Sprüchen handelten! Abraham. Wieso? Er zweifelte nicht an der Verheissung, obgleich er dreissig Jahre auf die Erfüllung warten musste. Weiter! Maria. Inwiefern? Sie zweifelte nicht an dem Wunderbaren, sondern sprach: Ich bin des Herrn Magd, mir geschehe, wie du gesagt hast. Was können wir von Abraham und Maria lernen? Dass wir uns auf den Herrn verlassen sollen.

Aber Gott giebt uns keine Verheissungen mehr durch seine Engel!? Wir haben aber doch Verheissungen in seinem Worte. Nennt eine! Rufe mich an in der Not, so will ich dich erretten.“ (Kann konkret ausgeführt werden. Lösung eines Zweifels, Erhörung und Nichterhörung betreffend). Aufsuchung konkreter Fälle, wo wir uns auf Gott verlassen werden.

---

2. Vom Jüngling zu Nain.

(Für vereinigte Unter- und Mittelstufe.)

A. Ziel.

Wir wollen heute sehen, wie der Herr Jesus einer armen Mutter hilft, indem er ihren toten Sohn wieder lebendig macht.

B. Analyse.

Wie ist die Familie, wenn jemand aus ihr gestorben ist? Sie ist traurig. Wer von euch hat das schon einmal gesehen? Sage mir etwas davon! Sehr gross ist die Trauer, wenn der Vater stirbt. Wer weint da wohl am meisten? Die Mutter. Warum? Weil der Vater nicht mehr für sie sorgen kann. Wie nennt man nun die Frau? Man nennt sie Witwe. Wer von euch hat eine Mutter, die Witwe ist? Wer sorgt denn jetzt für deine Mutter? Mein Bruder. Wie würde aber deine Mutter trauern, wenn auch dein Bruder stürbe. Kennt ihr eine Frau, deren grosser Sohn gestorben ist? Wo hinein legt man den Toten? In einen Sarg. Könnt ihr mir sagen, wie ein Sarg aussieht? Früher hatte man andere Särge; auf diesen befand sich kein Deckel. Wenn man den Toten hineingelegt hatte, hing man ein grosses Tuch darüber. Was geschieht

weiter mit dem Toten? Er wird zum Kirchhof getragen (gefahren). Viele Leute gehen mit. (Zusammenfassung).

C. Synthese.

I. Darbietung des Neuen. Der Lehrer erzählt:

a) „Es begab sich ..... viel Volks aus der Stadt ging mit ihr“. (Erzählen durch die Kinder.)

b) „Da sie der Herr sah ..... er gab ihn seiner Mutter.“ (Erzählung dieses Abschnitts, dann der ganzen Geschichte).

II. Unterredung. [Rein verlangt, dass sich die Unterredung nach der geographischen, kulturhistorischen und sittlichreligiösen Richtung erstrecke. Für die Mittelstufe ist jedoch das geographische und kulturhistorische Material dieser Geschichte so gering, dass eine selbständige Betrachtung unmöglich zu sein scheint; es wird daher gelegentlich berücksichtigt.]

Wo haben wir früher den Herrn Jesus gesehen? Am See Genezareth (in der auf der Mittelstufe behandelten Geschichte: Jesus stillt den Sturm). Jesus lebte gern und lange am See Genezareth. Was hat er hier gethan? Er hat gepredigt. Weshalb? Um die Leute fromm zu machen und zum lieben Gott zu führen. Aber der Herr wollte auch andern Menschen predigen, darum musste er weiter wandern. In welcher Stadt finden wir ihn hier? In der Stadt Nain. Nain war eine sehr schöne Stadt; ihr Name bedeutet so viel als wenn wir sagen: „die Schöne.“ Nach welcher Himmelsgegend war also der Herr Jesus gezogen? Nach Westen. Da musste er vier Stunden gehen bis er in Nain war. Wer ging auch mit ihm? Seine Jünger. Wer noch? Viel Volk. Weshalb? Sie wollten hören, was Jesus predigte, was begegnete ihnen, als sie durch das Thor in die Stadt gehen wollten? Ein Leichenzug. Wen trug man aus der Stadt? Einen Jüngling. Was ist uns von dem Jüngling gesagt? Er war der einzige Sohn seiner Mutter. Was war die Mutter? Sie war eine Witwe. Wer war also früher gestorben? Ihr Mann. Da war die Mutter gewiss recht traurig. Einen Trost aber hatte sie noch. Welchen? Sie hatte noch einen Sohn. Das war wohl ein braver, gehorsamer Sohn, der seine Mutter sehr lieb hatte. Als die Mutter alt war und nicht mehr arbeiten konnte, — wer kann fortfahren? Da sorgte der Sohn für sie, dass sie etwas zu essen hatte. Nun war auch der Sohn gestorben. Was sollte die arme Mutter jetzt machen! Ja die Not der Mutter konnte noch grösser werden!? Sie konnte krank werden, dann hatte sie niemand, der für sie sorgte, sie pflegte. An dies alles dachte die Mutter. Wozu hatte sie da volle Ursache? Zum Weinen. Den Nachbarn ging das Unglück der Frau auch zu Herzen. Woran sehen wir das? Sie gingen mit der Leiche, sie trauerten mit der Mutter. So ziehen sie hinaus, voran die Träger mit dem Sarge, in welchem der Jüngling liegt, dann die weinende Mutter und die trauernden Nachbarn. Keiner von ihnen kann das Unglück wieder gut machen. Da begegnet ihnen der Herr Jesus. Wie heisst es von ihm? Es jammerte ihn. Wer kann mir das mit andern Worten sagen? Es that ihm leid. Erzählt mir, was nun geschah! Er rührte den Sarg an ..... er gab ihn seiner Mutter.

D. Assoziation.

Wir wollen jetzt sehen, was wir aus der Geschichte lernen. Der Mutter war ein grosses Unglück widerfahren. Das that auch den Nachbarn sehr

leid. Was hätten sie gewiss gern gethan? Sie hätten der Mutter gern geholfen. Warum thaten sie es denn nicht? Weil sie es nicht konnten. Wer allein konnte der Mutter so helfen, wie sie es gern hatte? Der Herr Jesus. Wer kennt noch eine andere Geschichte, welche uns auch erzählt, wie Jesus hilft, wo sonst niemand helfen konnte. Jesus gebietet dem Winde und Meer. Wer kann die Geschichte erzählen? Wer kann einen Unterschied zwischen damals und jetzt angeben? Damals half Jesus seinen Jüngern, jetzt einer armen Witwe. Noch etwas könnt ihr angeben! Damals half Jesus in Todesgefahr, jetzt macht er einen Toten wieder lebendig. Eins aber ist gerade so wie früher; wer war immer der Helfer? Der Herr Jesus. Warum half sonst niemand? Weil niemand helfen konnte. Ihr kennt aus der Geschichte Josephs einen Mann, der auch wohl hätte helfen können, der es aber doch nicht that. Wer war das? Der Schenke. (Ähnliche Beispiele aus dem Leben). Da seht ihr, dass Menschen nicht immer helfen, wenn sie es auch könnten. Das machte aber der Herr Jesus anders; der half allen Leuten, wenn sie ihn recht ernstlich baten. Ich erzähle euch später noch, wie er auch viele Kranke geheilt hat (für die Unterstufe).

E. System.

Was sehen wir daraus, dass die Leute der Wittwe nicht halfen, obgleich sie es gern gethan hätten, dass die Jünger auf dem Meere sich selbst nicht halfen? Dass die Menschen nicht immer helfen können. Das drücken wir in den Worten aus:

mit unserer Macht ist nichts gethan.

Was haben wir aber von dem Herrn Jesus gesehen? Dass er überall helfen kann. Es giebt nichts, was er nicht kann, darum durfte er sagen: Mir ist alle Gewalt gegeben im Himmel und auf Erden. Matth. 28, 18.

Wir haben aber nicht allein gesehen, das Jesus helfen kann, sondern? — Dass er auch helfen will. Wo der Mensch in Not ist, da ist auch der Herr Jesus zur Hülfe bereit.

Heilen, stillen, trösten, segnen
Und unserer Seele als Freund begegenen
Ist seine Lust.

F. Methode.

I. Nennt mir Beispiele aus der biblischen Geschichte, welche zeigen, dass Jesus geholfen hat! (Für die Mittelstufe).

II. Wann wird uns Jesus helfen? Wenn wir krank sind, wenn wir nichts zu essen haben, wenn unser Vater, unsere Mutter gestorben ist. Er wird uns in unserm ganzen Leben helfen, und wenn wir sterben, dann wird er uns zu sich nehmen in den Himmel. Darum beten wir:

Herr Jesus, dir leb' ich,
Herr Jesus, dir sterb' ich,
Herr Jesus, dein bin ich
Tot und lebendig.

3. Der Wald.

(Aus Eberhardt, Die Poesie in der Volksschule.)

Ich weiss euch eine schöne Stadt,
Die lauter grüne Häuser hat,
Die Häuser, die sind gross und klein,
Und wer nur will, der darf hinein.

Die Wege, die sind weit und breit,
Mit bunten Blumen überstreut.
Das Pflaster, das ist sanft und weich
Und seine Farb' den Häusern gleich.

Die Strassen, die sind freilich krumm,
Sie führen hier und dort herum;
Doch stets gerade fortzugeh'n
Wer findet das wohl allzuschön?

Es wohnen viele Leute dort
Und alle lieben ihren Ort.
Ganz deutlich sieht man dies daraus,
Dass jeder singt in seinem Haus.

Die Leute sind da alle klein,
Denn es sind lauter Vögelein.
Und meine ganze grüne Stadt,
Sag welchen Namen sie wohl hat?

I. Vorbereitung.

Erzählt mir etwas von der Stadt. — In der Stadt giebt es schöne grosse Häuser. In der Stadt wohnen viele Menschen. Die Strassen in der Stadt sind schöner als auf dem Dorfe. Die Strassen in der Stadt sind gepflastert. — Es giebt Städte, die mit Mauern umgeben sind, wie heisen diese? Die Thore dieser Stadt werden im Kriege wohl geschlossen? Darf da jedermann hinein, wer da will? — Wenn auch in der Stadt nicht alle Häuser gleich gross und schön sind, so sind sie doch alle auch äusserlich mit einem schönen Kleide angethan, bald rot, bald blau, bald gelb, bald grün angestrichen. Von einer Stadt ist auch in dem folgenden Rätsel die Rede.

II. Darbietung.

Ihr habt vorhin schon gehört, dass man in der Stadt die Häuser mit Farbe anstreicht, rot, gelb, blau. Wie sind aber die Häuser in unserer Stadt? Darum konnte man die Stadt wohl die grüne Stadt nennen. Die Häuser sind wie in andern Städten auch gross und klein. Jedermann darf hineingehen. Sie ist aber nicht durch Mauern abgeschlossen. — In den Städten giebt es viele gerade Strassen. In unserer Stadt sind sie krumm. Aber das ist an diesen Strassen gerade schön. Auf dem Pflaster der Städte zu gehen wird man bald müde, weil es hart ist. Hier ist das Pflaster weich und den Häusern gleich. Es sieht demnach grün aus. Bei Festen (Hochzeiten) bestreut man wohl den Weg mit Blumen. Solche Blumen findet man auf den Wegen unserer Stadt auch. Es ist eine lustige Stadt, denn was thun ihre Bewohner? Die Bewohner werden sogar genannt. Wer sind sie? Wo wohnen diese? Im Walde. Ob das wohl die Stadt ist?

III. Vergleichung.

Wie sind die Häuser nach der ersten Strophe? Grün. Darunter sind die Bäume gemeint, denn die sind alle grün. Warum heissen die Bäume wohl Häuser? Wer wohnt darin? Es sind also die Häuser der Vögel. In der Stadt giebt es grosse und kleine Häuser. Im Wald giebt es grosse und kleine Bäume. — In die Stadt kann man nicht immer hineingehen. Wie ists im Walde? Sagt etwas von den meisten Strassen der Stadt und

von den Strassen des Waldes, dergleichen vom Pflaster, von den Bewohnern des Waldes. — Wie kann man den Wald darum nennen? Der Wald ist eine grüne Stadt.

IV. Anwendung.

Der Wald ist eine grüne Stadt. (Aufsatz).

Der Wald ist eine grüne Stadt, denn er hat viele Häuser. Die Häuser sind die Bäume. In einer Stadt giebt es grosse und kleine Häuser, im Walde grosse und kleine Bäume. Im Walde sind die Häuser alle grün. — Die Strassen des Waldes sind krumm, aber man geht doch gern darin, denn das Pflaster ist grün wie die Häuser weich. Auch sind die Wege vielfach mit Blumen bestreut. — Die Bewohner der Stadt sind die Vögel. Es gefällt ihnen in dem Walde, denn sie singen vor Freude.

Die Lesestücke ethischen Inhalts können gleich den biblischen Geschichten durch die verschiedenen Stufen durchgeführt werden. Rein führt die sachliche Behandlung bloss bis zum Abschluss der zweiten Stufe und tritt dann in die sprachliche Behandlung ein. Die ethischen Gedanken werden als Abstraktions-Material im Gesinnungsunterricht verwertet.

---

4. Behandlung der Zahl 3.

(Von Seminarlehrer Dr. Karl Just in Dresden).

Ziel. Wie viel Leute gab es im Hause des Sternthalermädchens (1 Märchen), als Vater und Mutter noch lebten?

Klarheit (Analyse und Synthese 1). Da war zuerst der Vater (1), dann die Mutter (1 + 1), zuletzt das fromme Mädchen (2 + 1). Zusammen waren es also drei (3).

Nun starb aber der Vater (3—1), da blieben Mutter und Tochter übrig, dann starb auch die Mutter (2—1), da war das Mädchen allein. Zuletzt ging auch das Mädchen fort (1—1), da war niemand mehr im Hause.

Nachdem das Zählen, Addieren und Subtrahieren bis zur 3 an den Gliedern der Familie mit Hülfe der Knopf- oder Kugelmaschine eingeprägt worden ist, folgt

Assoziation 1. Es werden assoziierende Übungen mit Stäbchen, Würfeln des Baukastens, Kieselsteinen und Zahlpfennigen vorgenommen.

Legt 1, 2, 3 Stäbchen!

Nehmt von 3 Stäbchen 1, 2, 3 weg! etc.

Synthese 2. Daran schliessen sich Multiplikations- und Divisionsübungen:

Klatscht 1 mal in die Hand, 2 mal, 3 mal!
1 × 1, 2 × 1, 3 × 1.
Hebt den Arm 1, 2, 3 mal!
Zeigt auf einmal 3 Finger,
- - - 2 -
- - - 1 -
1 × 3, 1 × 2, 1 × 1)

Legt 3 Zahlpfennige auf 3 Häufchen,
- 3 - - 2 - (1 bleibt Rest)
- 3 - - 1 -
3 : 3, 3 : 2, 3 : 1) od. $^1/_3$ v. 3)
$^1/_2$ v. 3)
Legt 2 Zahlpfennige auf 2 Häufchen,
- 2 - - 1 -
(2 : 2, 2 : 1, $^1/_2$ v. 2)

Assoziation 2. Zeigt auf einmal 3 Stäbchen,
- - - 2 -
- - - 1 -
3 Knaben kommen vor und teilen sich in diese drei Kastanien!

System. Die Reihen, welche sich so ergeben haben, sind systematisch geordnet folgende:

1 2 3,	3 2 1	1 × 1	1 × 3	3 : 3	2 : 2	1 : 1
1 + 1	1 + 2	2 × 1	1 × 2	3 : 2	2 : 1	
2 + 1		3 × 1	1 × 1	3 : 1		
3 — 1	1 — 1					
2 — 1	3 — 2					
1 — 1						

Methode. Nun folgen, damit die geschlossenen und bis jetzt im Zusammenhang dargestellten Reihen auch freie Anwendung finden und besonders mit den Lebensverhältnissen der Kinder verbunden werden, methodische Übungen.

Nenne mir 3 Knaben!

Wer von euch hat drei Geschwister, oder 2? Oder nur 1 Bruder? 1 Schwester?

Wenn ich 3 Pfennig habe und ich schenke einem armen Manne 1 Pfg.?

Aber wenn ich 2 davon verschenke? Oder alle 3?

Nenne mir, was du 2 mal an dir hast! 2 Augen, 2 Ohren etc.

Und was nur einmal?

Was ist hier im Zimmer 2 mal vorhanden? 2 Thüren, 2 Tafeln etc.

Was 3 mal? 3 Tische, 3 Schränke etc.

Und 1 mal? 1 Ofen, 1 Katheder.

Wenn die Mama 3 Birnen hat und verteilt sie unter 3 Kinder, wie viel bekommt jedes?

Mit Leichtigkeit werden die Schüler bald selbst dergleichen Aufgaben bilden und einander aufgeben, wodurch die Selbsthätigkeit, auf die im Unterrichte viel ankommt, ausserordentlich gefördert wird.

Zu mündlichen und schriftlichen Aufgaben eignen sich noch folgende:

Wie viel muss noch zur 2 kommen, damit es 3 wird?
- - - von 3 hinweg, - - 1 -
Vor der 3 kommt?
Nach der 1 kommt?
Zeigt mir den 1. Knopf.
- - - 2. -
- - - 3. -

$3 = 1 + 1 + 1$
$3 = 2 + 1$
Wie oft ist 1 in 3 enhalten?
- - - 1 - 2 -
Die Hälfte von 2?
$^1/_3$ von 3? $^2/_3$ von 3?
$1 + 1 + 1 - 2$?
$3 \times 1 - 1$?
$3 : 3 + 2$?

Zu der Unterhaltungsstunde, beim Spaziergang oder Spiel können den Kindern Abzählereime mitgeteilt werden, die das Zählen unterstützen.

Z. B. 1, 2, 3,
bicke, backe, bei
bicke, backe, Birnestiel
sitzt a Männel auf der Mühl,
hat a schiefes Mützel auf,
hüb'n und drüb'n ne Feder drauf,
wer der grösste Schelm ist?
der bist du! Dunger

---

5. Das kleine deutsche a.
(Aus: Rein etc., 3. Schuljahr.)

Ziel: Wir wollen heute das (kleine deutsche) a schreiben.

I. Stufe. Welchen Buchstaben haben wir zuletzt geschrieben? (o).
Gebt die Teile (Grundzüge) vom o an!
Wie war beim Schreiben des o zu verfahren?
Wer weiss, aus welchen Teilen das a besteht?
Wie beim Schreiben des a zu verfahren ist?
(Es wird manchem Schüler zweifelhaft sein, ob der letzte Grundstrich ein linker Seitenbogen oder ein Abstrich ist. Ebenso wird nicht genau angegeben werden, wie sich derselbe zur ersten Hälfte des Buchstabens verhält).
Das müssen wir noch genauer kennen lernen.

2. Stufe. Der Lehrer schreibt das a an die Wandtafel. —
Gebt die Teile (Grundzüge) vom a an! (Der Lehrer schreibt sie, so wie sie genannt werden, unter den Buchstaben.)
Ist ein Teil dabei, den ihr noch nicht geübt habt? — Wir haben also nur die Verbindung der Teile näher zu betrachten. Etwas davon kennt ihr auch schon! (Die Verbindung vom ersten Seitenbogen und linken Schleifpunkt ist dieselbe wie beim o).
Der Buchstabe wird jetzt, wenn der Lehrer zwei Wandtafeln zur Verfügung hat, ins Liniennetz geschrieben (oder der Lehrer zieht die beiden Grundlinien an denselben).
Wie hoch ist der zweite Seitenbogen?
Welche Lage hat er?
Wie hoch reicht der Nachstrich vom Schleifpunkt?
Wie ist der zweite Seitenbogen mit dem Schleifpunkt verbunden?
Er darf den Nachstrich des Schleifpunktes nicht gleich an der obern

Grundlinie, sondern erst in gleicher Höhe mit dem Schleifpunkt verlassen, sonst wird das a zu breit. (Wird angeschrieben, aber sofort wieder weggewischt). Merkt euch: Der zweite Seitenbogen darf auch nicht zu nahe an den Aufstrich zum Schleifpunkt heran kommen oder gar mit ihm zusammenfliessen.

Nun gebt an, wie beim Schreiben des a zu verfahren ist! Wenn ich das a schreiben will, so verfahre ich zunächst wie beim o; den Nachstrich des linken Schleifpunktes ziehe ich bis zur obern Grundlinie und füge noch einen linken Seitenbogen an. Dabei gehe ich im Nachstrich des Schleifpunktes zurück bis in die gleiche Höhe mit dem Schleifpunkt, gebe dem zweiten Seitenbogen dieselbe Lage wie dem ersten und sehe darauf, dass ich nicht zu nahe an den Aufstrich des Schleifpunktes herankomme. — Diese Beschreibung erfolgt erst von den bessern, dann von den schwächern Schülern; erst bei unmittelbarer Anschauung, dann ohne dieselbe.

Nun wollen wir das a schreiben. (An der Wandtafel wird eine ganze Reihe a (verbunden) geschrieben).
Nehmt die Federn! (Auch an den richtigen Sitz wird erinnert).
Arm vor!
Ich zähle. Schreibt mit mir a! (Luftschreiben!) Der Lehrer überfährt dabei mit dem Zeigestabe die Buchstaben, die Schüler haben die Federspitze auf dieselben gerichtet. — Gezählt wird beim a: auf 1, 2, 3, 1, 2, 3 etc. Das Wörtchen „auf" oder „fort" wird nur beim ersten Buchstaben (auch in Wörtern) gesagt.
Arm ab!
Federn weg!
Wohin ist das a im Heft zu schreiben? (Zwischen die beiden Grundlinien).
Wie viele a kommen auf die Linie? (Zwischen je zwei Richtungslinien ein Buchstabe. Das a steht nicht an der Richtungslinie).
Schlagt die Hefte auf!
Nehmt die Federn!
Taucht ein!
Schreibt die erste Zeile a! (Ohne Zählen). Wer fertig ist, legt die Feder hin. Hände zusammen! (Der Lehrer geht rasch durch die Bänke und mustert die Schrift. Sind Fehler vorhanden, so wird zunächst der schwerste korrigiert. Ein Schüler hat z. B. einen Abstrich statt des linken Seitenbogens geschrieben): Achtung!
Ein Schüler hat das a so geschrieben. (Falsche Form wird angeschrieben).
Was ist falsch?
Wie muss es sein? (Falsche Form wird verbessert).
N. (der Schüler, welcher den Fehler gemacht hatte), gieb nochmals an, aus welchen Teilen das a besteht!
Welcher Strich kommt dabei gar nicht vor? (Der korrigierte Buchstabe wird weggewischt).
Schreibt die zweite Zeile!
(Ein zweiter Fehler wird korrigiert. Natürlich ist in erster Linie darnach zu sehen, ob die Schüler, welche den ersten Fehler gemacht hatten, denselben in der zweiten Zeile vermieden haben).

Sobald die Form der Buchstaben die richtige ist, folgt

3. Stufe. Welche (von den bereits geübten) Buchstaben haben auch einen linken Seitenbogen? (c, o, d, l, b).

Wodurch unterscheiden sie sich vom a?

Wie viele Taktteile hat das c, o, a?

Mit welchen Buchstabenverbindungen (die ebenfalls geschrieben worden sind), könnte das a verwechselt werden? (oc, oi). Vergleicht auch om und an; oh, och, ah.

4. Stufe. Nennt alle Buchstaben mit einem linken Seitenbogen in der Reihenfolge, wie sie geübt worden sind! (d, l, b, c, o, a).

Gebt die Hauptteile von a an!

Die Hauptteile des a (Taktteile, Grundzüge) sind: linker Seitenbogen, linker Schleifpunkt und linker Seitenbogen. Deshalb zählen wir beim Schreiben des a 1, 2, 3).

Man darf nicht schreiben **a** wie **oc**, **an** nicht wie **om**, **ah** nicht wie **och**.

5. Stufe. (Das a ist weggewischt.) Wir schreiben das a im Takt (oder statt der Ankündigung mit Worten ein bestimmtes Zeichen). Solche sind auch zweckmässig für die Befehle: Sitzt richtig! Nehmt die Federn! Taucht ein! Halt! etc.

Sitzt richtig!

Nehmt die Federn!

Taucht ein!

Setzt an!

Ich zähle. Auf 1, 2, 3, 1, 2, 3 etc.

Einzelne Schüler zählen.

Die Schüler einer Bank (Abteilung) zählen.

Während des Taktschreibens behält der Lehrer seinen Stand am Tische, dass er alle Schüler sehen kann. Sobald Schüler ausser Takt schreiben wird Halt! gerufen. Nachdem einige Zeilen geschrieben sind, wird eine Pause gemacht, während welcher der Lehrer die Hefte rasch durchsieht. Ist einige Fertigkeit im Schreiben des a erzielt worden, so folgen Verbindungen des a mit bereits geübten Buchstaben, z. B. an, am, man, auf, noch, nach, da u. s. w. (Diese Wörtchen können aus dem Kopfe geschrieben werden; dann sind sie vorher zu buchstabieren, und für das Taktschreiben ist die Zählweise anzugeben. Welchen Raum ein Wort einnehmen soll, wird ebenfalls bestimmt. Bei kleinern Schülern schreibt man sie erst an die Wandtafel, damit dieselben besonders die Entfernungen der Buchstaben von einander sehen.)

* * *

Von den unterrichtlichen Formen der Darbietung verdient wegen seiner Wichtigkeit der **darstellende Unterricht** einer besonderen Erwähnung. Er ist für alles Naturkundliche, sowie nicht minder für alles Historische, welches nicht aus klassischer Lektüre selbst geschöpft wird, die geeignetste Unterrichtsform, die darin besteht, dass „das Neue aus den im Erfahrungskreise des Zöglings liegenden Elementen zusammengesetzt wird. Jeder einzelne Zug des Fremden und Entlegenen ist zuvörderst mit dem im Erfahrungskreis des Zöglings liegenden und ihm bekannten Ähnlichen zusammen-

zustellen; und indem man es dann ausdrücklich aus diesem ausdrücklich in Gedanken zusammensetzt, wird es der Vorstellung des Zöglings so nahe gebracht, dass die Täuschung in ihm entsteht, als ob es wirklich gesehen und überhaupt sinnlich wahrgenommen werde. Soweit der Schüler die Zusammensetzung der Elemente selbst vollziehen kann, soll ihm diese Arbeit auch immer zugemutet werden, sodass er ganze Vorstellungskomplexe, ganze Teile einer Erzählung, frei erfindet. Das, was in folgender Präparation auf Stufe II in Kursivschrift gedruckt ist, geben die Kinder, das Übrige der Lehrer.

6. Der Wolf und die sieben jungen Geislein.

(Aus: Rein etc., 1. Schuljahr.)

I. Einheit.

1. Stufe. Welche Tiere wohnen bei dem Menschen im Haus? Die Ziege. Wer hat eine solche schon gesehen? Kurze Beschreibung. Bleibt sie immer im Stall? Sie geht auch in das Feld, in den Wald. Wie nennt man die Ziege noch? Wie nennt man die Jungen? Was für eine Stimme hat die alte Geis? — Als das Hühnchen begraben wurde, da ging auch ein Wolf mit. Wer hat schon etwas vom Wolf gehört? Giebt es noch Wölfe bei uns? Vorzeigen des Leutemannschen Bildes. Kurze Beschreibung. Er ist ein böses Tier und frisst die andern, besonders die Ziegen. Wie ist wohl seine Stimme? Was für Pfoten hat er? Zusammenfassung. Nun will ich eine Geschichte von der alten Geis und dem Wolf erzählen.

2. Stufe. Erzählung bis „da meckerte die Alte und machte sich getrost auf den Weg." Erzählung: „Es war einmal eine alte Geis, die hatte sieben junge Geislein. Sie hatte die Geislein sehr lieb, gerade so — *wie eine Mutter ihre Kinder lieb hat.* Eines Tages wollte sie in den Wald gehen und — *Futter holen.* Da rief sie erst alle sieben herbei und sprach: — *Liebe Kinder, ich will fort in den Wald, passt hübsch auf. Wenn der Wolf kommt, so lasst ihn nicht herein, sonst frisst er euch alle. Er ist sehr schlau, aber an seiner rauhen Stimme und an seinen schwarzen Füssen werdet ihr ihn schon erkennen.* Die Geislein sagten: *Liebe Mutter, sei unbesorgt. Wir wollen uns schon in acht nehmen, du kannst ruhig fort gehen.* Da meckerte die Alte — *und ging getrost fort.*

3. Stufe. Wer wohnte bei den jungen Geislein? Wer wohnt bei euch? Wer beschützt die Geislein? Wer euch? Können die Eltern immer bei euch sein? War die alte Geis immer bei ihren Jungen? Wohin ging sie? Was that sie aber vorher? Was thut eure Mutter, ehe sie fortgeht? Fürchteten sich die jungen Geislein, als die Mutter wegging? Fürchtet ihr euch? Dürft ihr euch fürchten? Was sollt ihr thun, wenn eure Mutter fortgeht? Wer beschützt die Kindlein?

4. Stufe. „Der liebe Gott beschützt die Kinder." Er bewacht sie.

5. Stufe. Gieb an, was die Mutter spricht, wenn sie fortgeht. Warum ermahnt sie euch? Wer ist immer bei euch? Wer beschützte auch das Sternthalermädchen?

Vom Verfasser empfohlene Schriften.

I.

Drbal, Empirische Psychologie. Wien. Pr. 5 Mk.
Ballauf, Die Elemente der Psychologie. Köthen 1879. Pr. 2,50 Mk.
Dörpfeld, Über Denken und Gedächtnis. Gütersloh. 1 Mk.
Lange, Über Apperception. Plauen 1879. Pr. 1,60 Mk.
Lazarus, Das Leben der Seele. Berlin 1876 und 1878. 2 Bde 15 Mk.
Nahlowsky, Das Gefühlsleben. Leipzig, 1871.

II.

Allihn, Philosophische Ethik.
Ziller, Allgemeine philosophische Ethik. Langensalza 1881. Pr. 10 Mk.

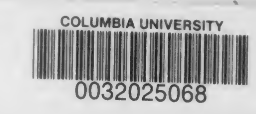
III.

Herbarts pädagogische Schriften, herausgegeben von Dr. Fr. Bartolomäi. Langensalza. Pr. 5,50 Mk.
Rein, Herbarts Regierung, Unterricht und Zucht. 2. Aufl. Wien 1882. Pr. 1 Mk.
Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. Leipzig 1876. Pr. 5,50 Mk.
Ders., Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht (2. Aufl. unter der Presse).
Dörpfeld, Grundlinien zur Theorie des Lehrplans. Gütersloh 1872. 1 Mk.
***Rein, Pickel** und **Scheller,** Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartschen Grundsätzen, Dresden.
I. Das erste Schuljahr. II. Aufl. 2,80 Mk.
II. - zweite Schuljahr. (2. Aufl. unter d. Presse.)
III. - dritte Schuljahr. 2,25 Mk.
IV. - vierte Schuljahr. 2,80 Mk.
V. - fünfte Schuljahr. 2,80 Mk.
VI. - sechste Schuljahr. 2,50 Mk.
Eberhardt, Poesie in der Volkschule. Langensalza. 1880 u. 1882. 2 Teile in einem Bande geb. 4,50 Mk.
Staude, Präparationen zu den biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments, Dresden.
I. Band: Altes Testament. 4 Mk.
II. - Neues Testament. 2,50 Mk.

IV.

Rein, Pädagogische Studien, Dresden. Jährlich 4 Hefte: 3,60 Mk.; einzelne Hefte à 1 Mk.
Mann, Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Langenzalza. 52 Nrn. 6,40 Mk.
Dörpfeld, Evangelisches Schulblatt. Gütersloh. 18 Hefte. 6 Mk.
Barth, Erziehungsschule. Leipzig. 12 Nrn. 4 Mk.
Jahrbuch des Vereins für wissensch. Pädagogik, Leipzig (im Buchhandel 5 Mk.).

Dresden, Ferdinand Thomass.


COLUMBIA UNIVERSITY
0032025068